Las aulas de literatura

De los textos a la teoría y de la teoría a los textos

Beatriz Actis

Ricardo Barberis

HomoSapiens EDICIONES

Colección
Leer y escribir

A través de **Las aulas de literatura** se promueven las experiencias de comprensión y producción de textos ficcionales, articulando las instancias de reflexión metaliteraria que necesariamente las sostienen. Las propuestas de *talleres de escritura creativa* pueden ser implementadas tanto en ámbitos no formales como en las clases de literatura en las escuelas.

Se abordan cuestiones como la selección del corpus, la definición de los contenidos, los marcos teóricos, las experiencias y proyectos de trabajo, que dan cuenta de una serie de decisiones didácticas que permiten construir una noción de lo literario desde la propia praxis. Pero además, dentro de ese lineamiento general de producción de textos a partir de la literatura, se explicitan los procedimientos básicos que permiten encarar la puesta en marcha de dos operaciones que atraviesan casi todo trato con textos literarios: su análisis e interpretación. Se exponen los supuestos teóricos y los mecanismos que posibilitan la realización de ambas operaciones, presentes en todos los niveles de la enseñanza.

Leer y escribir permiten estimular la creatividad y ampliar el universo cognoscitivo mediante el afianzamiento de las prácticas lingüístico-discursivas; este libro se centra en el desarrollo de las potencialidades literarias de los sujetos en proyectos tanto individuales como colectivos.

ISBN 978-950-808-831-4

9 789508 088314

HomoSapiens EDICIONES

Colección
Leer y escribir +

Las aulas de literatura

De los textos a la teoría y de la teoría a los textos

Beatriz Actis
Ricardo Barberis

HomoSapiens
EDICIONES

Beatriz Actis
Las aulas de literatura: de los textos a la teoría y de la teoría a los textos /
Beatriz Actis y Ricardo Barberis. - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.
168 p.; 21x15 cm. - (Leer y escribir + / Beatriz Actis)

ISBN 978-950-808-831-4

1. Enseñanza de la Literatura. I. Barberis, Ricardo
CDD 807

Colección Leer y escribir +
Directora: Beatriz Actis

© 2013 • **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN 978-950-808-831-4

Corrección: Julia Sabena

Este libro se terminó de imprimir en octubre de 2013
en **Talleres Gráficos Fervil** | Santa Fe 3316 | Tel. 0341 4372505
E-mail: fervilsrl@arnet.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

Índice

Palabras preliminares 9

Parte I **Literatura en taller: laboratorio de lecturas y escrituras** 11
Beatriz Actis

1. **Introducción** 15
2. **Decisiones didácticas y propuestas de intervención. *Poesía y narrativa. Textos y actividades*** 19
   La escritura creativa y las herramientas textuales 20
   Acerca de la literatura para niños 22
   Selección de textos y propuestas de actividades 26
   2.1. ***Las bibliotecas: lecturas y escrituras***
   Texto de: R. Bolaño 26
   2.2. ***El ritmo en la poesía. Poesía y sentido***
   Textos de: G. Rodari y M. E. Walsh 28
   2.3. ***Poesía y prosa poética***
   Textos de: P. Neruda, A. Genovese, A. Calveyra, H. Gola, M. di Giorgio 31
   2.4. ***Otros juegos con el lenguaje. La expansión de los textos***
   Textos de: R. Hovland, R. Barthes 35
   2.5. ***Las traducciones***
   Textos de: e.e. cummings 37

2.6. *Las "redes de ficciones"*
Textos de: C. Vargas, R. Bolaño, J. Cortázar, J.J. Saer, M. Bandeira, P. Neruda 40
2.7. *Los géneros (I): las microficciones*
Textos de autores varios 45
2.8. *Los géneros (II). Lo maravilloso. Las aventuras*
Textos de: J.L. Borges, P. de Santis 48

✚ *Escrituras a partir de lecturas.*
Algunos ejemplos desde el *cruce de géneros*
Texto de B. Actis 52

3. Narrativas: experiencias de lecturas y escrituras 55
3.I. **A partir de las TICs** 55
✿ "El juego de rol como estrategia didáctica en la ejecución de proyectos de escritura".
Prof. Hernán Darío España (Cali, Colombia) 55
✿ Blog "Leer porque sí".
Prof. Sergio Fassanelli (Rafaela, Santa Fe) 69
✿ Página de Facebook "El lecturón".
María Sol Alconchel y María Belén Lamboglia (Santa Fe) 71

3.II. **A partir de las biografías lectoras** 73
✿ "Análisis de una autobiografía lectora como relato de vida".
Prof. Mery Cruz Calvo (Cali, Colombia) 74
✿ Testimonios 88
- Virginia Ricchi (estudiante) 88
- Prof. Jorgelina Garrote 90

3.III. **A partir de los acuerdos institucionales** 94

Bibliografía 97

Parte II

Análisis e interpretación de textos literarios: posicionamiento estratégico y operatoria 99
Ricardo Barberis

Introducción 101
1. **La impregnancia de la teoría** 103
2. **El lector que pretendemos; el lector que somos** 107
3. **Respuesta a posibles objeciones** 111
4. **Dos operaciones de lectura ineludibles** 113
5. **¿En qué consiste analizar una obra literaria?** 115
   5.1 ¿Qué ocurre con los temas de una obra? 118
   5.2 ¿Qué pasa con el argumento y la historia de la obra? 119
   5.3 ¿Qué hacer con los datos contextuales? 123
   5.4. Un asunto polémico: la obra literaria ¿refleja una realidad exterior? 124
   5.5. El análisis ¿debe buscar el "mensaje del autor" en la obra? 126

6. **¿En qué consiste interpretar una obra literaria?** 131
   6.1. Fundamento teórico 133
   6.2. Componentes y estructura de la interpretación 134
   6.3. La *hipótesis de lectura* 134
   6.4. ¿Cómo se arriba a esta *entrada*? 136
   6.5. ¿Cómo se enuncia esta *entrada*? 138
   6.6. La delimitación de la *entrada* 138
   6.7. ¿Cómo se argumenta la *hipótesis de lectura*? 140
   6.8. ¿Toda hipótesis es admisible? 142
   6.9. ¿Todo debe ser interpretado en una obra literaria? 143

7. **Análisis e interpretación: ¿Juntos o separados?** 147
8. **¿Qué hacer con los textos canónicos?** 149
   8.1. ¿Qué sentidos originales se pueden construir en torno de estas obras? 150
   8.2. Algunas sugerencias prácticas 150

9. **Lectura interpretativa de "El cautivo" de Jorge Luis Borges** 153
9.1. El origen de la idea 153
9.1.1. El *punctum* 153
9.1.2. La bibliografía 154

9.2. El cautivo, el pliegue 155

Consideraciones finales:
¿Cómo aprendemos a analizar e interpretar? 161

Bibliografía general 163

Palabras preliminares

A través de esta propuesta, intentamos promover experiencias de comprensión y producción de textos ficcionales articulando las instancias de reflexión metaliteraria que necesariamente las sostienen, tanto en ámbitos no formales (los *talleres de escritura creativa* en bibliotecas, centros culturales, clubes, vecinales, otros espacios públicos y privados) como en las clases de literatura en el aula.

Se abordan aquí cuestiones como la selección del corpus, la definición de los contenidos, los marcos teóricos, las experiencias y proyectos de trabajo, que dan cuenta de una serie de decisiones didácticas que permiten construir una noción de lo literario desde la propia praxis. Pero además, dentro de este lineamiento general de producción de textos a partir de la literatura y en el marco de una reflexión teórica insoslayable en toda acción con ella, se explicitan los procedimientos básicos que permiten encarar la puesta en marcha de dos operaciones que atraviesan casi todo trato con textos literarios: su análisis e interpretación. La intención es plantear interrogantes, despejar dudas frecuentes y proponer sugerencias que permitan facilitar la tarea que demanda su realización.

En relación con la dinámica puesta en juego en las aulas de literatura, señalamos, finalmente, que leer y escribir permiten estimular la creatividad y ampliar el universo cognoscitivo mediante el afianzamiento de las prácticas lingüístico-discursivas, a través del desarrollo de las potencialidades literarias de los sujetos en proyectos tanto individuales como colectivos.

PARTE I

Literatura en taller: laboratorio de lecturas y escrituras

Beatriz Actis

La Señorita Suchy, en los primeros años, dejaba su beso de aprobación en la mejilla y la marca del lápiz labial era un trofeo a ostentar en patios y galerías de la Escuela Nacional N° 169. Durante los años sucesivos de Manualidades, la señorita Teresita Zeballos (que había pedido traslado desde su Paraná natal a una escuela cercana a la estación Sunchales de Rosario y terminó, en cambio, en el Sunchales enclavado en la cuenca lechera) sonreía ante puntos cadena que crecían, desaforados, marcando la silueta deforme de frutas en las orillas del repasador. En séptimo grado, la Señorita María del Valle, atenta a mi incipiente vocación literaria (y al fracaso evidente del punto cadena), me prestó La gloria de don Ramiro, *que leí sin chistar.*
Dedico este libro a mis maestras de la escuela primaria.

1

Introducción
Apuntes sobre lecturas y escrituras

El concepto de *laboratorio de lecturas y escrituras* retoma la ya habitual noción de *taller* en un intento por resignificarla, recuperando las notas que inicialmente fueron definitorias del aula-taller y que en ocasiones parecen haberse diluido o anquilosado: la manipulación directa de materiales, y también las investigaciones, experimentos y juegos colectivos en los que "poner el cuerpo" resulta esencial a la hora de construir teoría a través de la práctica. Esta propuesta establece continuidad con las de otros libros de mi autoría, como *Taller de Lengua, Qué, cómo y para qué leer, Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura y Lecturas, familias y escuelas*[1], serie que intenta dar respuesta a problemáticas teóricas, epistemológicas y didácticas a partir de: qué es lo que se enseña, desde dónde, cómo, y para qué y por qué se enseñan la lectura y la escritura en el ámbito escolar. Específicamente, en esta sección *Laboratorio* de *Las aulas de literatura* se registran experiencias relacionadas con los procesos de lectura y escritura, y se propone la práctica como medio para construir una reflexión teórica y crítica sobre tales procesos.

Como en un escenario múltiple, un reflector - seguidor ilumina escenas y momentos diversos que nos remiten a la lectura y a la escritura a través de diversos actos e intervenciones. De este modo, a partir de sugerencias de **lecturas literarias** se abordarán las prácticas de **escritura ficcional**; en la escena inicial, el reflector - seguidor ilumina el ámbito del Laboratorio de Lecturas y Escrituras para indagar en algunas **cuestiones teóricas** puntuales.

1. Todos publicados en Homo Sapiens (ver Bibliografía).

La lectura plantea reglas específicas de acceso. Las condiciones de legibilidad son diversas: tienen que ver con los modos de leer, el canon de los lectores y la tradición de lecturas, las competencias lectoras, los usos culturales de los libros, los modos de apropiación de los bienes culturales, etc. Esto se produce en un tiempo y en un espacio delimitados que construyen una determinada **comunidad de lectores** (ligada con el concepto de **comunidad de interpretación**), lo cual permite pensar la lectura en relación no sólo con los contextos de interpretaciones sino con las pluralidades de usos, atendiendo a la materialidad de los textos y a la práctica personal y social de sus lectores.

Se trata de...

- Construir un ámbito de reflexión, práctica e intercambio para el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.
- Analizar los procesos que intervienen en la comprensión lectora y que involucran aspectos perceptivos, cognitivos, lingüísticos y metacognitivos.
- Proponer estrategias, procesos, acciones y actividades que favorezcan las prácticas de escritores competentes.
- Desarrollar competencias para el análisis del discurso literario.

Una práctica de escritura eficaz no se basa solamente en el dominio de los contenidos lingüísticos, ya que la escritura es más que un sistema de convenciones al que se debe responder. En efecto, cuando nos enfrentamos con una tarea determinada de escritura —como se intenta en las propuestas que siguen— el desafío involucra el desarrollo de las competencias y las variadas estrategias necesarias para resolver esa tarea.

Se trata de...

- Posibilitar el desarrollo de un trabajo intelectual de producción compartida.
- Valorar la reflexión sobre la propia práctica de lectura y escritura; el respeto por las producciones discursivas propias y ajenas, y la identidad cultural puesta en juego en el leer y el escribir.

✚ El desinterés por leer y la dificultad para expresar por escrito los pensamientos, opiniones y emociones son barreras que limitan la capacidad de comunicación y condicionan las posibilidades de desarrollo individual y grupal o comunitario. En función de propiciar tal desarrollo, las propuestas de este *Laboratorio de Lecturas y Escrituras* intentan responder a una visión globalizadora de los fenómenos del lenguaje, apoyándose en experiencias y proyectos que muestran las posibilidades expresivas de la lengua y el modo como el sujeto hace uso de ellas, partiendo de los textos literarios. La importancia que posee la interacción —el que se discuta y comenten las propias lecturas y producciones y las de los otros miembros del Laboratorio— tiene que ver con la confrontación crítica y la socialización de esas lecturas y escrituras.

✚ La función intelectual del docente dentro de la organización escolar le permite crear y recrear en torno del saber, revirtiendo y superando el mandato tradicional según el cual el rol básico del maestro es transmitir contenidos con el fin de ser evaluados. Es por eso que se incluyen en esta primera parte del libro —además de sugerencias de lecturas y de actividades de escritura creativa para implementar con los estudiantes— temas como **la formación lectora y las prácticas de escritura de los mediadores**. Las propuestas tienen como uno de sus objetivos potenciar aquella función intelectual: que la docencia indague sobre su condición de ser un trabajo en el que se produce intelectualmente, y por lo tanto pueda, en este caso, problematizar el rol del docente como sujeto lector y escritor, y no sólo como mediador de las prácticas de lecturas destinadas a los niños y jóvenes.

2

Decisiones didácticas y propuestas de intervención. *Poesía y narrativa. Textos y actividades*

En este *Laboratorio de Lecturas y Escrituras* proponemos analizar los mecanismos y recursos de escritura de los textos seleccionados, y a partir de allí sugerimos consignas de escritura, pero en primera instancia la idea es abordar la literatura desde las propias lecturas y escrituras del docente en tanto sujeto lector y escritor, como marco para plantear posteriormente su trabajo en el aula. Por lo tanto, **los textos que se proponen corresponden tanto a la literatura para niños como a la literatura para adultos**. En relación con este propósito, en el capítulo 3 se desarrolla el tema *biografías lectoras*, se citan testimonios de experiencias lectoras de docentes y se reflexiona sobre su incidencia en las prácticas.

Señala María Teresa Andruetto[2]: "Un *taller de escritura creativa* tiene que ver con (la construcción) de un espacio de introspección con las palabras; un espacio que a través de ciertas técnicas y ciertos estímulos de un coordinador permita un encuentro de cada uno consigo mismo; un espacio que va armando un *empoderamiento*, una conciencia de sí y una construcción del pensamiento. Y también es un espacio de construcción de las emociones, de lo que se siente y lo que se es (...)". "No creo en una élite de la escritura: los escritores tomamos el lenguaje de la sociedad; *escribir es construir una lengua privada, única, con la lengua de todos*, entonces esa es la deuda del escritor, ese es el pacto sagrado de un escritor con su sociedad. En mí resuena el eco de las palabras de otros, entonces es hacia ahí que se debe dirigir la literatura".

El concepto de *comunidad de lectores* —al que hacíamos referencia en la Introducción—avanza hacia el de una *memoria cultural compartida*.

2. En dos entrevistas: de A. Dillon en *Clarín*, 27/6/13, y de G. Cabezón Cámara también en *Clarín*, 20/1/13, respectivamente.

Se trata de volver a significar el espacio público como lugar de lecturas y de cruces de lecturas y, por lo tanto, como lugar de intercambios, aprendizajes, transformaciones. En el campo de la lectura, es necesario privilegiar la construcción social del sentido en contextos históricos y culturales específicos y, por lo tanto, diversos entre sí, ya que *no se trata sólo de promover la lectura sino de formar lectores.*

En este sentido, el espacio del Laboratorio posibilita superar la tradicional división entre formación teórica y formación práctica mediante una integración de ambas a través de la realización de un *proyecto colectivo de trabajo*. Los mecanismos mentales que se ponen en juego al leer y escribir tienen su origen en la relación dialógica presente en las actividades humanas. Esto exige la participación más o menos directa en situaciones sociales variadas donde pueda observarse y practicarse cuándo y para qué la gente usa la escritura, cuándo lee y para qué; requiere también conocer el código de la escritura y las formas convencionales por las que las funciones de lo escrito se codifican socialmente. Se registran por eso, en el capítulo 3, experiencias a partir de TICS: lecturas y escrituras en blogs y páginas de facebook, como parte de proyectos escolares. En general, estas metodologías —como la que da origen a este Laboratorio— constituyen, sobre todo en lo que hace a optimizar prácticas relacionadas con leer y escribir textos, *una alternativa de innovación muy importante sobre los modos de apropiación de los discursos literarios en ámbitos institucionales.*

✚ La escritura creativa y las herramientas textuales

Las actividades que siguen suponen el trabajo sobre la escritura creativa a partir de la lectura de textos para niños y para adultos. En cuanto a **los textos**, pueden ser leídos entonces por estudiantes de enseñanza primaria o media, según lo considere el docente. En el caso de **las consignas**, los presupuestos teóricos que se ponen en evidencia a la hora de resolverlas conllevan necesariamente instancias de **reflexión metaliteraria**. No se trata de mero voluntarismo ni de, únicamente, un trabajo espontaneísta; por el contrario, cada actividad implica el indispensable despliegue de las **herramientas textuales** requeridas para llevarla a cabo.

Recordemos que al atender a la **dimensión lingüística y discursiva de la literatura**, se tendrán en cuenta conceptos como: la enunciación literaria; las estrategias discursivas; la interdiscursividad (intertextualidad y polifonía); la serie texto, intertexto, hipotexto, hipertexto; la representación en la literatura (mímesis, referencialidad, verosimilitud, ficcionalización). **Estas tareas de escritura suponen la lectura e interpretación del o los textos que las motivan**. Para escribir un nuevo texto, el escritor despliega su operatoria como lector del texto que es punto de partida: asocia, compara, diferencia lo literal de lo figurativo, despeja ambigüedades, reconoce relaciones anafóricas, infiere. Dice con claridad Martín Kohan[3] sobre la lectura, y rescata a Viñas docente: "David Viñas, mi profesor, traía a clase libros destartalados, literalmente deshechos a fuerza de lecturas y relecturas, con papelitos de colores pegados en distintas páginas y notas hechas un poco al margen y un poco encima de lo impreso, mezcla de comentario y tachadura. De la manera más material y más concreta, Viñas nos enseñaba que **leer es componer y descomponer un texto, descomponerlo y volverlo a componer de otra forma, deshacerlo y rehacerlo, desordenarlo para rastrear sentidos; escribir sobre esa otra escritura, interceptarla o sobreponerse a ella, agregarse a ella o plantearle una discusión**".

La sociedad no ofrece a los hablantes las mismas posibilidades lingüísticas de *encerrar al otro* en un universo intelectual discursivo. *Saber* una lengua es dominar las habilidades de su uso en situaciones concretas de interacción, entendiendo y produciendo configuraciones discursivas adecuadas a los diferentes contextos y percibiendo las diferencias entre diversas formas de expresión. En este Laboratorio partimos de textos literarios, construimos procesos de lectura y escritura, y a partir de tales procesos concluimos en instancias de producción mediante el afianzamiento de las prácticas lingüístico-discursivas y el desarrollo de la creatividad. Esto —tal como se señala en las Palabras preliminares—, con el propósito de poner en acto las potencialidades literarias de los sujetos a través de proyectos tanto individuales como colectivos.

3. En *Diario Perfil*, 12/3/2011.

Acerca de la literatura para niños

Las nuevas líneas en la LIJ. La producción de literatura infantil y juvenil en la Argentina es actualmente amplia y variada, y existen propuestas más convencionales y otras más innovadoras tanto desde el lenguaje como desde la imagen y el diseño. Coexisten líneas de continuidad —que involucra géneros y temáticas— y de cambio. En cuanto a la relación entre texto verbal e imagen y al libro-objeto, es evidente que en los últimos años se publican muchos más libros-álbum y que, en general, desde el mundo editorial parece prestársele mayor atención no sólo a las ilustraciones sino al diseño y a la calidad de impresión. Ha crecido además el número de autores que crean en ambos campos: a la vez ilustran y escriben[4].

En este contexto, resulta particularmente significativo, en el sentido de cambio, la publicación en estos últimos años de textos en colecciones para niños y jóvenes que también podrían publicarse en colecciones destinadas a adultos (puede pensarse, en nuestro país, en autores ya consagrados pero que de algún modo iniciaron este camino, como Graciela Montes, María Teresa Andruetto, Jorge Accame, Pablo de Santis, Liliana Bodoc). Y viceversa: la edición en colecciones infantiles de textos que con anterioridad o de manera simultánea se publicaron y se publican como literatura para adultos. En autores de otras lenguas algunos ejemplos serían L. Pirandello, D. Buzzatti o P. Auster; un caso muy claro en literatura escrita en español es el cuento de García Márquez "La luz es como el agua" que hoy puede ser leído, solo e ilustrado, en una colección para niños y que originariamente integra los "Doce cuentos peregrinos", al igual que el "Discurso del oso", de Julio Cortázar, que integra originalmente el libro "Historias de cronopios y de famas" y hoy puede leído solo, en un libro ilustrado. Esto remite, claro, a una suerte de redefinición del objeto mismo, a ampliar concepto y alcance de la literatura para niños.

4. Como por ejemplo Isol, en Argentina, o Claudia Rueda, en Colombia, entre otros autores.

Los temas tabú. Los límites temáticos y estilísticos, generalmente presentes en las propuestas más convencionales, persisten cuando lo literario, en especial a partir de ciertos mandatos institucionales, está subordinado a la ejemplificación de pautas consagradas que tienden a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia, es decir, cuando se produce en la literatura una reproducción de conductas sociales sin revisión crítica alguna —Díaz Rönner (2011) hablaba de la literatura para niños más convencional como una zona impostada de inocencia—. De este modo, se mantienen temas tabú en cuanto a los contenidos (los previsibles: el cuerpo, el sexo, lo escatológico, la muerte; en otro orden, los finales que no son felices) pero también se presenta un modelo estético sumamente simplificado en cuanto a sintaxis, vocabulario, etc., desde lo estilístico. En este sentido, cabe señalar al menos una paradoja: muchas veces el mismo mercado impone temas políticamente correctos, en especial en la literatura destinada a los jóvenes, y esto no necesariamente implica que mucha de esta literatura que aborda temas más complejos o, digamos, controvertidos (y que, supuestamente, estarían rompiendo con los citados tabúes temáticos) dé cuenta de un cambio genuino o significativo en la concepción global de la literatura para niños y jóvenes.

Sin embargo, hay también —felizmente— muchas propuestas superadoras de esta concepción. Hay nuevas editoriales y/o editoriales más pequeñas que apuestan a una nueva estética, a un nuevo lenguaje, ya sea a través de autores argentinos o de la traducción de autores de otras nacionalidades. Todo esto tiene que ver también con qué obras quedan dentro o fuera del canon, especialmente del **canon literario escolar**. Del mismo modo que la cuestión relativa a la definición de literatura constituye un tema recurrente que cada período filosófico-cultural debate e interpreta a partir de sus específicas perspectivas ideológicas, el canon también constituye una noción problemática para abordar y definir. La cuestión del canon se inscribe en el contexto de lo ideológico, es decir, de las ideas, creencias y valoraciones que se estructuran como la cosmovisión de determinados sectores o clases en el interior de una formación social: la formulación y, sobre todo, la imposición de un canon son fenómenos sociales, y el proceso de su constitución está íntimamente vinculado con posiciones de poder. Y la literatura para niños de ninguna manera puede pensarse ajena a estos esquemas[5].

5. Recurrimos nuevamente a María T. Andruetto (en entrevista ya citada: *Clarín*, 27/6/13), esta vez en relación con la LIJ: "En la buena literatura los valores, las ideas, las ideologías

El vínculo lector en la primera infancia.
Algunas puntualizaciones.

El juego: La *poesía en la primera infancia* suele aparecer integrada al *juego*: desde juegos corporales versificados ("hacer manitos", por ejemplo, y/o rimas para jugar con los dedos de la mano), balanceos y nanas, rondas, hasta adivinanzas, trabalenguas, poesía absurda (nonsense), poemas narrativos breves. El vínculo afectivo es un estímulo fundamental, dado a través de la cercanía de la cara y el cuerpo de quienes rodean a los niños (padres, abuelos, hermanos, etc.) y de la voz (la musicalidad del lenguaje, el ritmo, la entonación).

La musicalidad y el movimiento: Como referencia en cuanto al aspecto cognitivo, señalaremos que hasta los dos años, la percepción del niño es *integradora*, no se separa la poesía de la música (palabras con valor sonoro, no semántico). Ejemplo: Las canciones de cuna no se "comprenden", pero producen goce. La sonoridad el poema es transferida por el niño al *lenguaje corporal*, que intenta materializar el ritmo y la melodía (etapa musical - motriz).

El sentido social del poema: Como referencia, señalaremos que hacia los dos años y medio se inicia el proceso cognitivo por el cual un *poema* puede comenzar a ser percibido paulatinamente como *un todo que significa*. Los niños reproducen el poema, juegan con él recreándolo (operan sobre el poema: por ejemplo, le cambian palabras o fragmentos).

no se notan, no se explicitan. Entran en la trama de un modo natural, le pertenecen absolutamente al relato, de modo que no se pueden aislar a la manera: *Este libro enseña tal cosa o tal otra*. Creo que la literatura nos puede enseñar muchas cosas sin que seamos conscientes de eso, porque lo que nos enseña, en todo caso, no es lo mismo para cada lector y no es una sola cosa. Si algo nos enseña fuertemente es a hacernos preguntas. No nos da una respuesta. Una novela, un cuento, un poema nos obliga a preguntarnos, nos pone en la encrucijada de cuestionarnos a nosotros mismos, seamos niños, jóvenes o adultos. Preguntarnos acerca de lo que somos, acerca de lo que hacemos, de mil maneras y de maneras muy distintas para cada lector. Si algo tiene el arte, es esa capacidad de plantarnos en la incerteza".

La narración interactiva: En el proceso de adquisición de la conciencia narrativa, el mediador acompaña al niño *desde la lectura de imágenes desconectadas* entre sí *hasta la lectura de sucesos encadenados* sobre un eje temporal. Al establecer *relaciones causales* entre las acciones, el niño se acerca de modo paulatino a la *estructura canónica* de la narración. Este proceso se da básicamente a través de la *lectura oral* de cuentos, *interactiva y dialogada*, entre el adulto y el niño.

Las bebetecas: Se trata de la creación de *ámbitos que inicien y consoliden hábitos de lectura desde los primeros años* (ámbitos como universo simbólico y también como lugares reales de pertenencia y participación). Las *bebetecas* permiten a los niños pequeños interactuar con libros de distintos formatos, materiales y texturas, con olores y sonidos, móviles, etc. Esto lleva a percibir al libro como un objeto diferenciado de otros, y también a la práctica del juego, a actividades cognitivas, al desarrollo de la incipiente oralidad. Desde la primera infancia, es importante que se reconozca al discurso literario como discurso social, y en el campo de la escolarización básica ésa es tarea primordial de los docentes en tanto mediadores.

La crítica en el campo de la literatura para niños. Un mayor espacio y despliegue de la crítica en los medios de comunicación —y también a través de los estudios académicos— conllevaría una inevitable discusión de ideas, la definición y/o redefinición del objeto y, por tanto, la revisión del canon en el campo de la literatura para niños. Tal vez, el avance del mercado y el correlato de la publicidad funcionen como una suerte de freno para que se desarrollen más amplia y concienzudamente estos espacios, ya que una mirada crítica y fundamentada sobre la producción literaria dirigida a los niños y a los jóvenes podría redirigir la atención hacia otras zonas de esa producción que no son actualmente las más comerciales o con "entrada directa" a las escuelas. Para ello, los estudios críticos deberían trascender el formato y la intención de mero catálogo o bibliografía comentada y proponer un análisis, una aprehensión objetiva de la obra, pero que

finalmente llegue a sostener un juicio valorativo. El rol de la crítica debería poner en tensión el concepto de infancia y juventud en relación con las producciones textuales actuales y ser capaz de orientar a mediadores (padres, docentes, bibliotecarios) y a lectores *directos* (niños, jóvenes), en función de consolidar una función lectora más atenta, más exigente sobre este campo.

Selección de textos y propuestas de actividades

2.1. **Las bibliotecas: lecturas y escrituras**

La primera actividad que proponemos parte del contacto directo y la manipulación de libros, y puede ser punto inicial para reflexionar con los estudiantes sobre temas como la lectura como práctica cultural socializada, la circulación social de la literatura, el libro como objeto comercial y cultural. Consiste en lo siguiente: escribimos individualmente un texto a partir de diez palabras seleccionadas al azar de diversos libros. Los pasos son: * Elegimos diez libros al azar. * Abrimos cada uno de ellos también al azar. * Ponemos, con los ojos cerrados, el dedo sobre una parte de la página. * Copiamos la palabra que el dedo señaló (una por libro). * Con las diez palabras elegidas al azar (surgidas del azar), escribimos un texto. * Lo leemos en el grupo e intentamos articular algunos de ellos en un texto más extenso.

Para seguir leyendo

Una ficción sobre el objeto libro: "En la segunda página del libro está escrito el nombre de mi madre". **Roberto Bolaño** (fragmento del cuento "Carnet de baile"[6], en el que se ficcionaliza a partir de las lecturas y los libros):

"**1.** Mi madre nos leía a Neruda en Quilpue, en Cauquenes, en Los Ángeles. **2.** Un único libro: Veinte poemas de amor y una canción desesperada, Editorial Losada, Buenos Aires, 1961. En la portada un dibujo de Neruda y un aviso de que aquélla era la

6. *Putas asesinas* (2001) es un libro de cuentos de Roberto Bolaño publicado en Barcelona por Anagrama. Se volverá a citar a Bolaño en el ítem "Redes de ficciones".

edición conmemorativa de un millón de ejemplares. ¿En 1961 se había vendido un millón de ejemplares de los Veinte poemas o se trataba de la totalidad de la obra publicada de Neruda? Me temo que lo primero, aunque ambas posibilidades son inquietantes, y ya inexistentes. **3.** En la segunda página del libro está escrito el nombre de mi madre, María Victoria Ávalos Flores. Una observación tal vez superficial, contra todos los indicios, me hace concluir que no fue ella quien escribió su nombre allí. Tampoco es la letra de mi padre, ni de nadie que yo conozca. ¿De quién, entonces? Tras observar cuidadosamente esa forma desdibujada por los años tengo que admitir, si bien con reservas, que es la de mi madre. **4.** En 1961, en 1962, tenía menos años de los que yo tengo ahora, no llegaba a los treinta y cinco, y trabajaba en un hospital. Era joven y animosa. **5.** Los Veinte poemas, mis Veinte poemas, han recorrido un largo camino. Primero por diversos pueblos del sur de Chile, después por varias casas de México DF, después por tres ciudades de España. **6.** El libro, por supuesto, no era mío. Primero fue de mi madre. Ésta se lo regaló a mi hermana y cuando mi hermana se fue de Gerona rumbo a México me lo regaló a mí. Entre los libros que me dejó mi hermana mis favoritos eran los de ciencia ficción y la obra completa, hasta ese momento, de Manuel Puig, que yo mismo le había regalado y que entonces releí (...)".

La segunda actividad que proponemos —complementaria de la anterior, que implicaba un trabajo dentro del aula o de la biblioteca escolar— es la de formar *incursiones (o comandos) de lectura*[7] que irrumpan en el

7. La palabra *comando* está usada aquí en el sentido de incursión, para definir una actividad en grupo, inesperada, una entrada rápida de ese grupo a un lugar al que llega, cumple allí su cometido y se va. **Al agregar el complemento *de lectura* se intenta neutralizar y revertir la connotación bélica que en otro contexto puede tener la palabra, para cargarla de un sentido humanista**. Las experiencias de *irrupciones de lectura* fueron realizadas en la Esc. Normal "San Martín" de Sta. Fe por mis alumnos de la cátedra ECO-Espacio Curricular Opcional del Profesorado de Lengua y Literatura en las secciones de Primaria y Media de esa institución. Otras actividades de la cátedra ECO serán reseñadas en el Capítulo 3: Narrativas - Experiencias a partir de TICs.

afuera: las clases u otros espacios de la escuela (dirección, portería, recreo, etc.) para leer. Se trata aquí de "salir" de la biblioteca hacia el resto de la escuela; en la práctica, se hacen acuerdos previos entre docentes, bibliotecarios, etc. porque, sobre todo la primera vez que se realiza la actividad, no todo el personal de la escuela involucrado puede llegar a comprender y apreciar el sentido de la misma. Se sugiere la lectura y/o recitado de textos breves (microficciones, poesías, diálogos teatrales de autores diversos; también, las producciones escritas a partir de la propuesta **2.1**). La actividad puede hacerse también en la calle, en donde los alumnos en la vereda de la escuela pueden sorprender a los transeúntes con sus "lecturas inmediatas".

Las propuestas que se plantean a continuación poseen también una *instancia de socialización*, es decir, la de la producción inicial (leer y escribir junto a otros) y la del compartir posterior (hacer visibles esas producciones en la escuela y en la comunidad).

✚ 2.2. El ritmo en la poesía. Poesía y sentido

✪ 2.2.1. *Jugamos con la rima y con el sentido.* A partir del famoso poema de **Gianni Rodari**, ¿qué permitirán escuchar una oreja roja, una amarilla, una violeta, una multicolor...?

Un señor maduro con una oreja verde[8]

Un día, en el expreso Soria-Monteverde, / vi subir a un hombre con una oreja verde. / Ya joven no era sino maduro parecía, / salvo la oreja, que verde seguía. / Me cambié de sitio para estar a su lado / y observar el fenómeno bien mirado. / Le dije: "Señor, usted tiene ya cierta edad, / dígame, esa oreja verde ¿le es de alguna utilidad?". / Me contestó amablemente: "Yo ya soy persona vieja, / pues de joven sólo tengo esta oreja. / Es una oreja de niño que me sirve para oír / cosas que los adultos

8. Nota del Editor: Por razones que hacen a la extensión del libro, la mayoría de los poemas citados no se presenta con la disposición espacial original, sino que los versos se distribuyen en forma horizontal y sucesiva, divididos por barras.

nunca se paran a sentir: / oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan, / las piedras, los ríos y las nubes que pasan; / oigo también a los niños cuando cuentan cosas / que a una oreja madura parecían misteriosas...". / Así habló el señor de la oreja verde / aquel día, en el expreso de Soria-Monteverde".

Para seguir leyendo

"Igualmente una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir".

Gianni Rodari (2002)

✿ 2.2.2. También jugamos con rima y sentido en estas poesías de *Zooloco*, de **María Elena Walsh**:

Si en el mar causa pésima impresión
encontrarse de pronto un Tiburón,
muchísimo más feo
es verlo de paseo
un día, por la plaza de Morón.

*

Señores, en Santiago del Estero
un Quirquincho se pasa el año entero
sentadito en su cueva
esperando que llueva,
que le caiga una gota en el sombrero.

Retomando lo señalado inicialmente sobre las consignas, en cuanto a que **los presupuestos teóricos que se ponen en evidencia a la hora de resolverlas conllevan necesariamente instancias de reflexión metaliteraria**, precisaremos algunos ejemplos.

En la segunda consigna que se propone, la actividad permitirá poner en marcha el concepto de polisemia a través del adjetivo "verde" (como color en sí y como índice de que todavía no ha madurado y que, en ese sentido, se opone al adjetivo "maduro", ambos presentes ya en el título del poema de Rodari que marca la paradoja). Este recurso permite imprimir una lógica a la situación de absurdo: se trata de un hombre maduro y no de una fruta madura, etc. De este modo, se entienden el juego y la ironía del texto. Entonces, al plantear la reescritura del poema con un cambio de color, se deberá atender a la coherencia del nuevo texto (Ej.: si la oreja de un niño o un joven es "amarilla", la contradicción podrá tener que ver con que es una oreja otoñal en alguien que están en pleno crecimiento, en plena primavera, o bien, en plenas vacaciones de verano; ¿y una oreja roja indicaría vergüenza o enojo en alguien...?).

Lo mismo con las consignas siguientes: se puede trabajar la rima consonante como dadora de ritmo y recurso de humor que afianza el absurdo a partir de **2.2.1.** y **2.2.2**; la serie interrogativa y su poder de remarcar el vuelo filosófico de los versos en el ejercicio **2.3.1.**; los verbos en futuro y su influencia narrativa en el relato en **2.4.1.**, etc., en tanto herramientas del lenguaje que sostienen y dan sentido al trabajo creativo.

En el caso de consignas como la **2.5** y la **2.6**, se trabajarán respectivamente la traducción y la organización de textos en serie ("redes de ficciones"), como manera de poner en vínculo producciones diferentes y establecer una suerte de red de lecturas y escrituras a la hora del trabajo en laboratorio. **Esta observación se hace extensiva a todas las consignas de escritura incluidas en el libro**.

2.3. **Poesía y prosa poética**

2.3.1. *Escribimos un texto poético* a partir de *Libro de las preguntas*, de **Pablo Neruda**. Hacemos más preguntas, las respondemos, construimos diálogos entre ellas:

¿Es paz la paz de la paloma?
¿El leopardo hace la guerra?
¿Qué pasa con las golondrinas
que llegan tarde al colegio?

¿Te has dado cuenta que el Otoño
es como una vaca amarilla?
¿Y cómo el invierno acumula
tantos azules lineales?
¿Y quién pidió a la Primavera
su monarquía transparente?

Para seguir leyendo

Sobre la poesía:

"(...) *Lo cotidiano que se desfamiliariza,
*un instante ínfimo que se privilegia,
*una escena que se vuelve a mirar desde otro lugar y se resignifica,
*un detalle que se enfoca para decir y adquiere ambigüedad, espesor u otra dimensión.
Con actos perceptivos de este tipo se teje la escritura de la poesía (...)
*Cierta poesía puede permanecer pegada al mundo de los objetos, casi sin adjetivación, generalmente un reaseguro contra la sentimentalidad o la sentenciosidad;
*otro tipo de poesía puede superponer un plano imaginario o un discurrir reflexivo como una necesidad de transpolar lo observado a otro contexto, incluso al revés, partir de una imagen fantástica u onírica donde los referentes del mundo material se distorsionan y aparecen apenas identificables.

En cualquier caso, el hacer poético, la escritura misma, va enhebrando como cristales más o menos reconocibles, dentro de su composición, actos perceptivos que remiten a una subjetividad.

En sus múltiples y posibles escenas de escritura, la poesía resiste al achatamiento de la percepción, la rutina de ver lo mismo, y propone nuevos enfoques, nuevas versiones de lo real activadas por la carga o la descarga subjetiva de quien escribe".

Alicia Genovese (2011)

✿ 2.3.2. *Versos y prosas.* A partir de estos textos de **Arnaldo Calveyra**[9]:

¡Despierta, viene el día, un pájaro se suelta de los ríos, despierta!

Le van quedando dos velas a la luna, vela del sur, vela del oeste, mariposa, mariposa enloquecida con su sombra descubierta.

¡No queda nadie en casa! ¡No duermas más, despierta, el agua no tiene imágenes, los caballos no imaginan!...

A un aljibe visto en el campo

Las lluvias lo trajeron de no se sabe dónde,
y el pastizal lo mece ahora
entre los fierros
de la herradura para siempre suave.
Si se lo mira a lo hondo
es un patio lo que irradia,
pero es el agua
lo que le allega tiempo.
Se lo robó una lluvia
una mañana de tormenta,
pero no está cautivo,
puede mirarlo todo,
las víboras lo cuidan.

9. Los textos de Calveyra están incluidos, respectivamente, en *Libro de las mariposas* y *Estaciones en el día 25 de junio de 1966.*

A partir de esta cita de **Paul Auster**:

"En el proceso de escribir o pensar sobre uno mismo, uno se convierte en otro", incluida en su libro *Experimentos con la verdad*, en el que reflexiona sobre el acto de escribir, se proponen consignas en las que se ficcionaliza a partir de la propia experiencia. En este caso, a partir de los paisajes del pasado, de los recuerdos de la infancia[10].

Para seguir leyendo

> Palabras a no dudarlo, palabras, no otra cosa. Palabras en lugares, las mismas en diferentes textos, palabras vueltas del revés desde la primera letra. A punto de poema. Halladas en ocasiones, en lindes de un olvido, en manos aún torpes de aprendices de sol y de sombra, ¿poesía qué, cuándo, poesía cómo? Acentos tales. Palabras que quieren decirnos algo oculto desde siempre por las
>
> **Arnaldo Calveyra** (*Apuntes para una reencarnación*)

Prosa poética. Transformamos los textos en prosa (o un fragmento) en poemas, respetando en cada caso el original o tomándolo como *disparador*, ya que el mismo es descriptivo y evocativo y "se presta" para tal transformación. Además, establecemos vínculos entre la prosa de Calveyra y el poema "A un aljibe...": integramos ambos —o fragmentos de ambos— en un solo texto poético.

Para seguir leyendo

> "Wallace Stevens dice: 'Un poema no precisa tener un significado y, como la mayoría de las formas de la Naturaleza, muchas veces carece de él'. Que el poema no tenga un significado preciso, o que no pueda reducirse a una significación conceptual, no quiere decir que carezca de sentido. El poema transporta un peso, 'un aura sensorial', una

10. A partir de estas propuestas, no sólo se registra en el acto de escritura aquello que se ha experimentado sino se reflexiona sobre esta cuestión de "ficcionalizar la experiencia", por ejemplo: cómo a veces hay que tomar un poco de distancia de lo que nos pasó

flexibilidad rítmica, sonora, capaz de producir en el lector un vivo placer. **No hay que olvidar que la palabra en el poema tiene otro modo de comportarse, de respirar, de sugerir. En el poema la palabra es un material viviente, es porosa, grávida, subrepticia**".

Hugo Gola (2007)

✿ 2.3.3. Leemos el siguiente poema de **Marosa di Giorgio** y escribimos un texto con las palabras: *luna - pino - puerta - grito.* Otra propuesta es escribir un texto con otra alusión intertextual (en este caso, la referencia implícita es Caperucita y el lobo[11], tomando como definición genérica la siguiente: la *intertextualidad* refiere al conjunto de relaciones que acercan un texto determinado a otros textos de variada procedencia: del mismo autor o de otros, de la misma época o de épocas anteriores, con referencias literales o alusivas, o de apelación a un género, fórmula o arquetipo textual).

La luna ha clavado su herradura fina, de vidrio, en mitad del cielo.
La chimenea le envía humo, humo, humo.
Llega a la cocina y entra. El perro se detiene en el umbral.
A la voz de la niña se vuelve la abuela.
Y la abuela da un grito horrible.
La palabra "lobo" rompe los oídos de la niña.
La abuela se enloquece y golpea enloquecida, la puerta.
Cuando puede volver a mirar, ve a la niña, caída junto a las chimeneas.
Y cuando puede detener el sacudón bárbaro de sus brazos, va hacia las chimeneas. Levanta el pequeño cuerpo, que se le dobla como una campánula.
Lo oprime, lo oprime. La niña está muerta.
La oprime, la oprime. Tiene olor a ramita de pino, y a piñón.

(*Los papeles salvajes. Poemas*. Arca, 1971)

"realmente" y de lo que, por ejemplo, queremos contar para algún destinatario puntual de nuestro escrito (un destinatario que es alguien cercano) y cambiar el texto para que resulte más autónomo y "efectivo" literariamente, sin tantas marcas de subjetividad que son significativas para quien/es están próximos a esa experiencia inicial pero no lo son necesariamente para los lectores ajenos a tal experiencia.

11. En el ítem **2.7.2.** se retomarán actividades centradas en lo intertextual, específicamente en "Caperucita". Señalaba ya Graciela Montes (CEAL, 1981, pág. 5): "No cabe duda de

2.4. **Otros juegos con el lenguaje. La expansión de los textos.**

2.4.1. Escribimos un texto —puede ser un poema— en el que cada verso comience con un verbo en futuro ("un poema sobre los deseos"), a partir del valor clave de los verbos de futuro, en este cuento:

El beso *(Ragnar Hovland*[12]*)*

Estoy sentado en la cuneta esperando, esperando a que pase por aquí una chica. Cuando pase la besaré, pero solo si viene sola. Si la acompañan su madre, su padre o sus amigas, me quedaré sentado haciendo muecas o silbando. Pero si viene sola, y tiene pinta de querer que *yo* la bese, entonces lo haré. Me levantaré de la cuneta, me limpiaré la mano en el pantalón, me acercaré a ella y le diré:

Así que estás dando un paseo, ¿eh?

—Sí –contestará ella–. Así es.

---

que es mucho más real Caperucita Roja que los imposibles autómatas que pone enescena Madame Genlis o que las lacrimógenas estampas de ricos caritativos y pobres agradecidos que se complace en pintarrajear Berquin. La fantasía de una casa de mazapán y chocolate que se presenta de golpe frente a dos niños abandonados y hambrientos está preñada de significaciones reales, desencadena imágenes vitales reales. En cambio la fantasía hueca y gratuita, elaborada artificiosamente bajo pretexto de que los niños son fantasiosos, revela por lo general la voluntad de recluir al niño en un mundo evasivo, de excluirlo del mundo real, equivale a negarse a ayudarlo a crecer (...) Empecemos al menos por ratificar evidencias: la literatura infantil es una literatura producida por adultos para consumo de los niños. Esa relación adulto-niño es también la que rige su mercado —el consumidor último (niño) no se confunde con el comprador (adulto)— y la que determina su significado, ya que un aspecto fundamental del ser niño consiste sin duda en la voluntad de devenir adulto, y una literatura infantil no puede escamotear una "pedagogía" del adulto interpretada como voluntad de guiar esa transformación. La relación adulto-niño no es permanente y abstracta sino concreta y puntual, evoluciona junto con la sociedad, las ideas y los conceptos, y la literatura infantil, que se produce en el marco de esta relación, resulta un índice revelador del funcionamiento de una comunidad dada. No parece en absoluta ocioso enfatizar cuantas veces sea posible que el niño es histórico, igual que el concepto de literatura infantil, y sugerir que tal vez resultaría muy provechoso llegar a una formulación más explícita de nuestro propio concepto contemporáneo de niño y de literatura infantil para poder volver con todo rigor la mirada hacia el pasado".

12 En *Historias desde el hielo. Relatos de Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia*. RBA Libros, Barcelona, 2003.

—Y qué te parecería si te diera un besito? —preguntaré.

Ella reflexionará un momento y luego dirá:

—Pues no sería mala idea, pero ha de ser en la boca

—En la boca será —responderé yo.

Y entonces nos besaremos. Ella llevará los labios muy rojos y olerá un poco a chicle.

—Qué bueno —le diré.

—Mm —dirá ella—. Pero ahora tengo que irme.

—Si necesitas otro beso, sólo tienes que decirlo —le sugeriré. Yo seguiré aquí sentado.

Estoy sentado en la cuneta esperando a que pase por aquí una chica. Si viene la besaré. Aún no ha llegado ninguna, y a veces pienso que *nunca* llegará y que tal vez esté sentado en el sitio menos apropiado.

Pero todavía son sólo las tres y media y, quién sabe, tal vez sea ésta la hora en que las chicas se pongan a pensar en que algo les falta.

✪ 2.4.2. Seguimos trabajando a partir de la ampliación de los textos[13]. Continuamos escribiendo (antes, en la mitad, después...) estos fragmentos de diversos autores:

"Es posible auxiliar a los sitiados. Es posible entender el verano" (**Milo De Angelis**).

"Vi venir hacia mí a mis hermanas Sirenas.
Vi venir hacia mí a mis locas hermanas de la orilla"
(**Marguerite Yourcenar**).

"La infancia / es el solo país, como una lluvia primera /
de la que nunca enteramente nos secamos" (**Juan José Saer**).

13. Estos trabajos de *textualización* parten de una concepción de "texto" consensuada en intercambios que regulan muchas prácticas pedagógicas: "Texto es una unidad lingüística comunicativa que concreta una actividad verbal con carácter social en que la intención del hablante produce un cierre semántico-comunicativo, de modo que el texto es autónomo".

En relación con estas propuestas a partir de narrativa, sugerimos que —de modo paralelo a las actividades del taller de escritura creativa— se aborde el análisis sistemático de obras a partir de los lineamientos metodológicos propuestos, entre otros, por Gemma Lluch en *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles* y por Miguel Vitagliano en *Lecturas críticas de literatura argentina*. (En mis cátedras ECO-Literatura para Niños y Literatura Argentina en la Esc. Normal Sup. 32 "San Martín" de Sta. Fe se trabajan de manera central los lineamientos propuestos por Lluch y por Vitagliano, como punto de partida de los acuerdos institucionales del área Literatura del Profesorado de Lengua y Literatura en cuanto al análisis crítico de obras literarias[14]).

Para seguir leyendo

Sobre los textos:

"*Texto* quiere decir 'Tejido'; pero si hasta aquí se ha tomado este tejido como un producto, un velo detrás del cual se encuentra más o menos oculto el sentido (la verdad), nosotros acentuamos ahora la idea generativa de que el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo; perdido en ese tejido –esa textura–, el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela. Si amásemos los neologismos podríamos definir la teoría del texto como una 'hifología' ('hifos': es el tejido y la tela de la araña)".

Roland Barthes (1974)

2.5. **Las traducciones**

En relación con la lectura y confrontación de distintas versiones de poemas que se proponen aquí, el sentido de estos ejercicios es reflexionar sobre

14. Esta cuestión se ampliará en el Cap. 3, en el ítem "Los acuerdos institucionales". La propuesta metodológica de Lluch y los lineamientos expuestos por Vitagliano serán retomados por el Prof. Barberis en la segunda parte del libro. Los datos bibliográficos figuran en la Bibliografía final de este libro.

el propio proceso de escritura y sobre el valor y la importancia de la corrección, en dicho proceso.

Para seguir leyendo

La **traducción** concebida como mediación cultural supera la concepción tradicional según la cual el traductor sería una suerte de *ser invisible*, cuya habilidad sólo radicaría en pasar inadvertido. Según concepciones actuales y más flexibles, en el proceso de traducción, además de atender a la preservación de las estructuras textuales, es fundamental tener en cuenta las características culturales de su origen o procedencia y, a partir de allí, proponer una mediación entre experiencias culturales diversas. Es que en ese proceso de traducción se ocultan algunas claves sobre la percepción de una cultura ajena y de la propia, y sobre las posibles equivalencias y diferencias entre ambas. Confrontar traducciones diversas de la misma obra —tal el ejercicio que se propone a continuación— abre la posibilidad de reflexionar sobre cuestiones que hacen a la traducción: si, por ejemplo, deberían buscarse equivalencias en cuanto al sentido y/o en cuanto al efecto del texto y la intención del autor, y cuáles son las alternativas lingüísticas para resolver estas cuestiones, etc., siempre en función de mediar lo más claramente posible entre culturas. Y en cuanto al papel de lector en este proceso, las actividades propuestas a continuación pueden ser punto de partida para reflexionar sobre la amplitud y el dinamismo del acto de leer, y, en otro orden, para pensar críticamente las políticas de edición y traducción, atravesadas por el vínculo entre literatura y mercado.

✿ 2.5.1. Comparamos las versiones del poema de e.e. cummings "en algún lugar por donde nunca estuve" (otras veces traducida como "en algún lugar al que nunca viajé"), en este caso, el fragmento inicial:

I

En algún lugar por donde nunca anduve, felizmente más allá / de toda experiencia, tus ojos tienen ese silencio: / en tu gesto más frágil hay cosas

que me abarcan / o que no puedo tocar porque están demasiado próximas // tu más leve mirada me abrirá fácilmente / aunque me haya cerrado como dedos, / me abres siempre pétalo por pétalo como la primavera abre / (tocando diestra y misteriosamente) su primera rosa (...)

II

en algún lugar al que nunca viajé, alegremente más allá de / toda experiencia, tus ojos tienen su silencio: / en tu gesto más delicado hay cosas que me rodean, / o que no puedo tocar porque están demasiado cerca // tu mirada más leve fácilmente me abrirá / aunque me haya cerrado como un puño, / tú me abres siempre, pétalo por pétalo, como la primavera abre / (tocando con habilidad, misteriosamente) su primera rosa (...)

III

en un lugar en el que nunca he estado, felizmente más allá / de cualquier experiencia, tus ojos tienen su silencio: / en tu gesto más frágil están las cosas que me cercan / o aquellas que no puedo tocar porque están demasiado próximas // tu mirada más leve fácilmente puede abrirme, / pese a que he cerrado mi ser como dedos, / vos me abrís siempre pétalo por pétalo, como la primavera abre / (tocando hábilmente, misteriosamente) su primera rosa (...)

* Algunas versiones traducen de este modo el último y famoso verso de este poema: "nadie, ni siquiera la lluvia, tiene manos tan pequeñas"; "nadie, ni siquiera la lluvia, tiene manos tan suaves". Véase además la diferencia entre los diversos títulos, tomados del primer verso.

2.5.2. *Realizamos otras actividades a partir de traducciones:* * Buscamos dos versiones de un mismo poema (o texto en general), traducidas por traductores diferentes. Incluso, ejemplos más simples como diferentes títulos de novelas: "El cazador oculto" y "El guardián en el centeno", de J.D. Salinger; "Viñas de ira" y "Las uvas de la ira", de John Steinbeck, etc. * Escribimos un texto (preferentemente en verso) que "juegue" con esta "doble manera" de decir (traducir). Por ej., a partir de: "El ruido y la furia" y "El sonido y la furia", de W. Faulkner. * Reflexionamos sobre las distintas versiones y, como actividad optativa, escribimos una nueva versión de uno de los dos poemas o de los dos, tomando de cada traducción los fragmentos

que nos parecen más logrados. * ¡*No descartamos borradores!* Vemos si entre nuestros propios escritos encontramos, al menos, dos versiones de un texto (en prosa o en verso) para comparar, analizando qué tipo de cambios y correcciones le/s realizamos, y cuál/es es/son mejor/es y por qué.

✤ 2.6. **Las "redes de ficciones"**[15]

Esta propuesta intenta construir caminos alternativos en el campo de la didáctica de la literatura, ya que la recepción lectora y las conexiones culturales constituyen una base de referencia metodológica que pueden permitir salir del círculo de recursos tradicionales empleados en la enseñanza. La consideración del hecho literario como muestra y resultado del conjunto de relaciones entre producciones artísticas de lugares y épocas diversas pone de manifiesto que tanto el escritor como el lector son creadores y recreadores de cultura. Cuestiones como la intertextualidad y la interculturalización, entonces, devienen conceptos que resultan lo suficientemente amplios y a la vez funcionales como para permitir trabajar escolarmente una serie de conocimientos literarios y culturales y organizarlos en límites más vastos que la referencia canónica a una producción nacional y de época[16].

Ejemplos: * Podemos tomar un único poema que mencione figurativamente a los animales e interpretar ese valor metafórico en relación con el contenido general del texto: "La extranjera no sabe / que mi sangre es su casa, que / todo **pájaro** suyo / sólo ahí puede cantar y abrir / alas de su verano y se alza / como una sed de mundo / que no se puede apagar. / El **pájaro encendido** cuida / los huecos de la pérdida como / joyas que fueron sin remedio (...)" (fragmento del poema de Juan Gelman "La extranjera").

15. N. de E.: Esta propuesta de organización del currículo está desarrollada en los libros de B. Actis *Taller de Lengua* y *Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura* (ambos, en Homo Sapiens).
16. Pueden tenerse en cuenta, en este sentido, los libros de literatura para niños y jóvenes de la colección "La Flor de la Canela" (Homo Sapiens), por ej.: *Náufragos y piratas* (Actis-Giacometto), *América mágica* (Repún-Pérez Aguilar), *¿Quién engaña a quién?* (Accame-Bossi), *Para reírse de miedo* (Falbo), *Todas las lunas son mías* (Actis-Coton), entre otros títulos.

* Pero, siguiendo la propuesta de construir "redes de ficciones", también podemos tomar un eje, en este caso, "Los animales en la poesía" y, dentro del mismo, otros ítems como "El tiempo: infancia-juventud; pasado-presente" y la relación entre "Uno y el otro", y proponer una lectura que relacione los textos a partir de pregunta/s inicial/es como: *¿Qué metaforiza cada animal en cada caso? ¿Cuál es la relación animal-tiempo, etc.?* Ejemplo:

Tiempo: animales y memoria
Poemas incluidos en la selección:

Sobre la infancia: César Vargas, "Defensa del amor"

Yo he visto las naranjas, / esas flores redondas / de fantástico peso, / colgando de las ramas / del árbol de la infancia. // Mi padre custodiaba / desde antes de la flor, / repasando el dorso de las hojas, / ahuyentando las hormigas. // Los pulgones del trigo llegaron una tarde, / y las gordas naranjas / que agobiaban el árbol / se cubrieron de insectos / diminutos y verdes, / mi padre los miraba / impotente y sombrío. / Subí sobre sus hombros / con un plumero suave / y limpié una por una / las frutas amarillas. // Era la defensa del amor. / Mis ocho años combatían.

Sobre la juventud: Roberto Bolaño, "Los perros románticos"

En aquel tiempo yo tenía veinte años / y estaba loco. / Había perdido un país / pero había ganado un sueño. / Y si tenía ese sueño / lo demás no importaba. / Ni trabajar ni rezar / ni estudiar en la madrugada / junto a los perros románticos (...). / Pero en aquel tiempo crecer hubiera sido un crimen. / Estoy aquí, dije, con los perros románticos. / Y aquí me voy a quedar.

Sobre el pasado: Julio Cortázar, "Nocturno"

Tengo esta noche las manos negras, el corazón sudado / como después de luchar hasta el olvido con los ciempiés del humo. / Todo ha quedado allá, las botellas, el barco, / no sé si me querían, y si esperaban verme. / En el diario tirado sobre la cama dice encuentros diplomáticos, / una sangría exploratoria lo batió alegremente en cuatro sets. / Un bosque altísimo rodea esta casa en el centro de la ciudad, / yo sé, siento que un ciego está muriéndose en las cercanías (...).

Sobre el tiempo: Juan José Saer, "Octubre en Tostado"

Leopardos en la luna, y esas cosas / (un hueso, ramas, una fotografía) / que no pueden nombrarse: el tiempo las ignora. / Horas breves de días breves en la corriente fugitiva (...). / Leopardos / en la luna, y cosas cuyo nombre / deslumbra o mata: / el tiempo las destruye.

Sobre el otro: Manuel Bandeira, "El bicho"

Vi ayer un bicho / en la inmundicia del patio / buscando comida entre los desperdicios. // Cuando encontraba algo, / no examinaba ni olía: / tragaba con voracidad. // El bicho no era un perro, / no era un gato, / no era una rata. // El bicho, Dios mío, era un hombre.

Sobre uno: Pablo Neruda, "Animal de luz"

Soy en este sin fin sin soledad / un animal de luz acorralado / por sus errores y por su follaje: / ancha es la selva: aquí mis semejantes / pululan, retroceden o trafican, / mientras yo me retiro acompañado / por la escoria que el tiempo determina: / olas del mar, estrellas de la noche. // Es poco, es ancho, es escaso y es todo (...).

Actividad de producción escrita: Describir la *red de ficciones* (sus temas aglutinantes, un recuento de los textos incluyendo citas y/o autores, etc.) como poema, es decir, participar de la red a través de la producción de un texto en verso que oficie como introducción o presentación de la selección realizada, como el que sigue (de mi autoría):

A este *bestiario* lo habitan: "perros románticos", / "el bicho", / "ciempiés del humo", / el "animal de luz", / los "pulgones del trigo". / En el resguardo de los jardines o de las selvas / atisba el animal de los sueños de juventud / y de la infancia, / de las anticipadas extrañezas. / Los versos son jardines o son selvas. / Metáforas aguardan con garras; / a veces, con patitas minúsculas; / otras, con aullidos. / Agazapada, / la memoria implacable, / que a veces revela decepción y otras, nostalgia. / Parábola en que dialogan las fieras. / Y los espectros.

Para seguir leyendo

Ficha de lectura:
una colección con criterios temáticos aglutinantes

Características: la lectura que proponemos es una antología que reúne poesía y narrativa, agrupada por contenidos comunes, y en ese sentido marca una continuidad con la consigna 2.6) que refiere a las "redes de ficciones" como organización curricular.

Título: "El tiempo y la palabra (desde el siglo III hasta el XX)". Selección, notas y prólogo de Angélica Gorodischer, Bs. As., Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos. Colección Desde la gente.

Comentario: bajo la consigna "Presentamos al lector libros que hablan de sus cosas y que le demuestran que en ellas existen, más allá de valoraciones, un tono, un sabor que le son propios, en definitiva que le pertenecen. Son parte de su patrimonio cultural, su vida cotidiana, su identidad...", el Instituto Movilizador

de Fondos Cooperativos edita regularmente su colección Desde la gente, que incluye a autores representativos agrupados con criterio temático (por ejemplo, antologías sobre tópicos heterogéneos como: el río; los gringos y los criollos; las fronteras; la violencia; los viajes); geográfico y cultural (escritores patagónicos; nueva narrativa cubana; viajeros de USA); generacional (escritores argentinos post - dictadura); de género (cuentos breves latinoamericanos; policiales; humorísticos; fantásticos); obras escritas por mujeres; homenajes a autores (selecciones de textos de Javier Villafañe, E. Galeano, A. Castillo, testimonios sobre R. González Tuñón); problemáticas variadas, desde la educación y la ecología hasta el cine actual y las telenovelas como género, además de textos premiados en los certámenes literarios del Instituto y en concursos periodísticos, reportajes, testimonios, etc. Nos referiremos aquí a la selección en la que Angélica Gorodischer oficia como compiladora de textos que refieren al "tiempo y la palabra desde el siglo III hasta el XX", como se adelanta en el título, y se centran en el ejercicio de la escritura a través de los siglos, debido a que existe un vínculo entre la propuesta para el aula anteriormente expuesta ("redes de ficciones") y la posibilidad de lectura compartida que permite la publicación que comentamos.

La autora señala en el prólogo: "Las conjeturas acerca de cómo fue que la humanidad empezó a escribir y ya nunca se detuvo, son maravillosas y muy poco creíbles (...) ¿Cómo fue? ¿Es que alguien alguna vez vio cómo se levantaba el sol más allá de las montañas y trató de dibujarlo en la arena con una ramita pelada? ¿Qué quería ese alguien? ¿Mostrarle a otro alguien la salida del sol que cuando ella o él terminó el dibujo ya había pasado? ¿Recordar lo que había visto? Que después ese sol y esa montaña y ese río esquemáticos se convirtieran en alfabeto, palabra, frase, ya es algo mucho menos misterioso (...) Pero lo que uno quisiera saber es lo que sentía, pensaba, imaginaba ese ser que trazó el, el qué, ¿el dibujo?, es decir, cuáles fueron sus intenciones. No hay respuesta, y que se me permita decir que las preguntas sin respuesta son como el trampolín del pensamiento (...) Tal vez valga la pena repasar lo que la gente ha ido diciendo

a medida que caía como quien vuela, desde el tablón inestable... Lo que sigue es una muestra mínima, ínfima si se la compara con todo lo que se ha escrito, de los instantes de ese vuelo".

"Lo que sigue" son textos y autores representativos de cada uno de los siglos comprendidos en el período seleccionado, entre ellos: un fragmento de "Passio", de Vibia Perpetua (Roma, siglo III); "Carta a la emperatriz" (de la princesa visigoda Brunilda, siglo VI); un fragmento de "Utsusemi" de Shibuko Murasaki (siglo XI); los poemas de "Amaro lagrimar", de Vittoria Colonna (Renacimiento italiano, siglo XV), hasta nuestras más cercanas Juana Manuela Gorriti (fragmento de "El vivac", siglo XIX) y Victoria Ocampo (fragmento de "El archipiélago", siglo XX), cada uno de los mismos, acompañado por breves pero sólidas y reveladoras introducciones de Gorodischer. Finalmente, es importante señalar que propuestas como ésta posibilitan constatar, una vez más, algunas certezas: los libros permiten una constante remisión a una tradición, ya que constituyen la posibilidad de retener la memoria, y es ésa la gran potencialidad de la lengua escrita. Un libro establece un diálogo con otros libros, remite a otros, se abre necesariamente a la referencia intertextual, a la idea de relectura y reescritura.

2.7. **Los géneros (I)**[17]**: las microficciones**

Una famosa cita de la escritora norteamericana Flannery O´Connor señala que lo corto en literatura se mide en profundidad. En relación con la producción de textos breves, las consignas de escritura pueden plantear temas comunes y/o pautar la extensión; en los ejemplos que siguen, la extensión máxima sugerida es de ciento cuarenta caracteres (para Twitter):

17 / Aquí es importante tener en cuenta como sustrato teórico de las actividades la reflexión sobre los géneros discursivos y las tipologías textuales. Y, de modo específico, la constitución histórica de los géneros literarios y sus rupturas; el género como "horizonte de expectativa" del lector y como "modelo" para el autor; la variabilidad y las convenciones genéricas; los entrecruzamientos y las cambiantes fronteras entre los textos (ver además el ítem final de esta sección: "Escrituras a partir de lecturas").

✿ 2.7.1. Leemos las microficciones que siguen, reagrupadas bajo el tema común *los días de la semana* (en el segundo ejemplo, "Viernes" se emplea como nombre propio, en tanto referencia intertextual):

Microficciones

"Dejo los lunes para los insensatos, los martes para los rezagados, los miércoles para los neutrales, los jueves para los anhelantes y me quedo con los viernes. Cuestión de gustos."
Juan José García López

"Viernes –dijo Robinson Crusoe[18]– y desapareció la soledad."
Rodolfo Nicolás Capaccio

✿ 2.7.2. Continuando con la cuestión intertextual, las que siguen son algunas versiones de "Caperucita Roja"[19] (con notas diversas: humor, dramatismo, etc.) en ciento cuarenta caracteres:

La puerta abierta. Oscuridad y silencio. Caperucita traga saliva: tiene un mal presentimiento... Aun así, entra en la casa. (Chus Díaz)

Diván. –¿Podrá curarme, doctor? Yo sólo quería comerla. ¡Y empezó a criticarme la nariz, las orejas, la boca! ¿Qué soy, doctor? ¿Un monstruo? (Rubén Faustino Cabrera)

18. Ver además "Diario de viaje: A través de mares", contratapa de mi autoría en *Rosario 12* que se reproduce en la sección "Escrituras a partir de lecturas" de este libro y que menciona a Robinson Crusoe. La lectura de esta microficción de R.N. Capaccio puede "cruzarse" con la de "Diario de viaje...", complementando los juegos intertextuales implícitos en varias de las actividades aquí propuestas.
19. Como lecturas complementarias, se sugieren otras versiones paródicas de cuentos tradicionales. Entre otras tantas, proponemos la lectura de los poemas narrativos infantiles de Roald Dahl que son parodias de *La Cenicienta*, *Blancanieves*, etc., y se incluyen en el libro *Cuentos en verso para niños perversos* (editorial Alfaguara). También, otras versiones de *Caperucita*, específicamente, como las de Bruno Munari y Enrica Agostinelli en el libro *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* (Anaya).

Por las noches, en la taberna, el Leñador trata de olvidar con el alcohol su complicidad con el Lobo. (Adriana Sofía Baldessari)

Su abuela era un lobo. Su abuela era un lobo que se había comido a la abuela. (Salvador Biedma)

Caperucita miró a Lobo decepcionada. Ojos grandes, nariz afilada y amplia sonrisa, había dicho él... Maldito chat sin foto. (Chus Díaz)

"Es él", dijo Caperucita señalando al tercer sospechoso. Lobo palideció. Ogro, Bruja y Duende respiraron aliviados. (Chus Díaz)

Harta de su doble vida, Caperucita le dio un ultimátum: "No aguanto más esta situación, lobo. Con los tres cerditos o conmigo". (Elisa De Armas)

"¡Es una clara muestra de la inseguridad de los bosques!", grita una vecina de Caperucita frente a las cámaras de televisión. (Analía Fernández)

Altruismo. Hambriento, sí, pero ante todo humanitario, el lobo se conformó con la cesta de Caperucita. (Guillermo García)

Especulador. El leñador dejó escapar al lobo. Luego se casó con la madre de Caperucita, única heredera de la opulenta abuelita. (Guillermo García)

Timidez. Sin decidirse, el lobo miraba a Caperucita, dolorido e inmóvil, alejarse por el bosque para siempre. (Guillermo García)

✿ 2.7.3. *El derecho a la identidad*. Éstos son algunos de los textos ganadores del concurso "TwitteRelatos por la Identidad", convocado por Abuelas de Plaza de Mayo en el año 2012:

- **@francks20**: Se mira al espejo y sonríe, la sonrisa va más allá. Supone algo que no encuentra, su identidad es una suerte de atrevimiento.
- **@andypeks11**: Y la mano arrugada sostuvo la más joven. Y unos ojos infinitamente buscados se miraron al fin.

- **@carodiaria**: En tu diente torcido, tu lunar en la espalda, en tu pierna más corta y ese olor que te espera.
- **@valeriaveghweis**: Y adquirió sentido el sobrehueso en la cadera que tanto supo avergonzarme. Pude encontrar ahí la tibieza de la huella desaparecida.
- **@jjpanno**: ANSIEDAD. "Tome asiento, lo llamaremos por su nombre", dijo la burocrática empleada. El último nieto recuperado permaneció de pie.
- **@VeraScheiner**: Al revés que Gregorio Samsa: desperté convertido en ser humano y tengo un nombre ahora que resuena como un redoblante en carnaval.
- **@palomaescribe**: "Me gusta todo menos la remolacha", dije, y vi a mi verdadera tía romper en llanto. Hay cosas que llevamos en la sangre.
- **@gonzaloyarzun**: Cuando lo supe quedé destrozado. "¿Y ahora cómo estás?". "Todavía destrozado, pero al menos los pedacitos tienen sentido".

2.8. **Los géneros (II): Lo maravilloso. Las aventuras.**

Para seguir leyendo:

Escriben sobre Las mil y una noches*:*

Jorge L. Borges[20]**:** "(...) En el siglo quince se recogen en Alejandría, la ciudad de Alejandro Bicorne, una serie de fábulas. Esas fábulas tienen una historia extraña, según se supone. Fueron habladas al principio en la India, luego en Persia, luego en el Asia Menor y, finalmente, ya escritas en árabe, se compilan en El Cairo. Es el *Libro de Las mil y una noches.*

(...) En el título de *Las mil y una noches* hay algo muy importante: la sugestión de un libro infinito. Virtualmente, lo es. Los árabes dicen que nadie puede leer *Las mil y una noches* hasta el fin. No por razones de tedio: se siente que el libro es infinito.

20. En *Siete Noches* (1980), en *Obras completas*, tomo III, Buenos Aires, Emecé, 2000.

Tengo en casa los diecisiete volúmenes de la versión de Burton. Sé que nunca los habré leído todos pero sé que ahí están las noches esperándome; que mi vida puede ser desdichada pero ahí estarán los diecisiete volúmenes; ahí estará esa especie de eternidad de *Las mil y una noches del Oriente.*"

Pablo de Santis[21]: "(...) es la historia de la salvación por el relato. (...). **Los relatos** (de Sherezade) **le han hecho ver el mundo** (al Sultán) **no sólo a partir de la lente de su propia experiencia, sino de los antiguos saberes ocultos en los cuentos. Así lo han arrancado de su obsesión con la infidelidad y el engaño. (...) La novela contemporánea ha aceptado las dos tradiciones que nos plantea** *Las mil y una noches*: **el libro que encadena las historias y los días, el libro que se escribe para vivir, y también la otra, la obra oscura, inaccesible, condenada, el libro que es un negativo de la vida. Cada página que se escribe está disputada por esos dos principios antagónicos que dominan la narración**. *Las mil y una noches*, con sus historias fantásticas, sus laberintos textuales y su erotismo desaforado pone en escena una y otra vez ese conflicto entre las historias contadas por la vida y las susurradas por la muerte."

2.8.1. **La tradición oral.** Proponemos algunas actividades de escritura: * Tomamos un tema de interés en la infancia y/o en la literatura de la infancia, ejemplo: personajes de *Las mil y una noches* y/o de cuentos maravillosos (hadas, duendes, dragones), monstruos, piratas, estrellas de circo, aventureros en países lejanos, etc., y escribimos: poesía, diálogo teatral, cuento breve, descripción, biografía, reportaje imaginario...

* Producimos al menos una versión (breve) de un cuento de la tradición oral centroeuropea. Elegimos escribir una versión clásica, o bien paródica. * También, podemos tomar un personaje tradicional e incluirlo en una trama diferente a la original aunque no necesariamente paródica, entre otras variaciones posibles de la actividad propuesta.

21. En "Contar para vivir", en *Revista Ñ*. Link para consultar el texto completo: http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2008/06/21/01698418.html

Para seguir leyendo

¡Cenicienta no quiere estar aquí!
Beatriz Actis

El problema de Cenicienta es su grandísima distracción.
Pierde el plumero, pierde el trapo de piso, pierde la escoba.
En realidad, esto sucede porque ella piensa que:

- el trapo es la alfombra mágica de Aladino;
- la escoba, un trasporte de bruja como la de Hansel y Gretel;
- el plumero, una palmera encantada a la que se trepa para encontrar a la gallina de los huevos de oro...

Y, tan atrapada está por su propia distracción, que no solo extravía los elementos de limpieza (el trapo-alfombra termina, por ejemplo, entre los techos, junto a la escoba que cree voladora) sino que se siente casi todo el tiempo fuera de la realidad, dentro de un cuento de hadas.

Sin embargo, su distracción —que su madrastra y sus hermanastras consideran un terrible defecto— es la que la hace liberarse del maltrato al que la someten en su casa.

Como todos sabemos, el príncipe da una fiesta en su palacio. Allí espera encontrar a una muchacha buena y convencerla para que sea su esposa.

La Madrina de Cenicienta le consigue un traje hermoso y un carruaje ágil para asistir a la fiesta.

Ella y él bailan toda la noche.

A las doce, y siempre por su eterna distracción, Cenicienta parte del palacio y deja olvidado algo.

Esta vez no es en el techo sino en las escaleras.

Y en esta oportunidad, el zapato perdido no es la ruina de Cenicienta sino su salvación.

Gracias a él, el príncipe puede encontrarla, dejar de lado a las parientes malvadas y compartir la vida con Cenicienta hasta el fin de los tiempos.

Ahora, son los criados del castillo los que se quejan porque la nueva princesa olvida por cualquier salón, por cualquier rincón:

la corona del marido, el cetro del suegro y hasta el trono de la suegra...

Es que la siempre distraída Cenicienta imagina que:

- el cetro es un bastón de reina mala disfrazada de viejita que busca a Blancanieves por el bosque;
- el trono es la cama en que Ricitos de Oro descansa de su fatiga en casa de los osos;
- la corona es un nuevo recurso de Caperucita para adornar su cabeza, cansada de que el lobo la reconozca por su llamativa capucha roja.

Y de este modo, perdida en su mundo de cuentos, Cenicienta parece estar diciéndonos otra vez: "¡No quiero estar aquí!".

2 8.2. **Los seres fabulosos**. Seguimos operando sobre la literatura para niños y para adultos, y respondemos con textos a estas propuestas y/o las tomamos como punto de partida para escribir historias diversas: * Un reportaje imaginario a un ser fabuloso; * Preguntas y respuestas a modo de divulgación sobre ese ser fabuloso (o sobre varios): ¿Sabía usted que (los dragones)...?; * La autobiografía de un ser fabuloso y/o su árbol genealógico.

* Escribimos al menos un texto (cuento o poesía) a partir de estos títulos: * Un animal soñado por Kafka (o variación: Un animal soñado por los Grimm o por Alicia, de Lewis Carroll); * Animales esféricos; * Animales de los espejos[22]. * El texto puede ser una carta de un animal esférico a un animal cúbico; el relato de un encuentro entre Alicia y un animal de los espejos, tal vez centrado en el diálogo, como es habitual en las *Alicia* de Caroll.

* Escribimos conjuros, consejos, sortilegios, etc., ya sea de manera aislada o bien integrados en un cuento o con forma de poema.

22. En relación con las citas "un animal soñado por Kafka", "animales esféricos" y "animales de los espejos": una de las referencias de lectura de esta actividad es el texto de J.L. Borges *El libro de los Seres Imaginarios* (1968), en cuyo prólogo el célebre escritor señala: "El nombre de este libro justificaría la inclusión del príncipe Hamlet, del punto, de la línea, de la superficie, del hipercubo, de todas las palabras genéricas y, tal vez, de cada uno de nosotros y de la divinidad. En suma, casi del universo. Nos hemos atenido, sin embargo, a lo que inmediatamente sugiere la locución *seres imaginarios*, hemos compilado un manual de los extraños entes que ha engendrado, a lo largo del tiempo y del espacio, la fantasía de los hombres...". Adelantamos que, en la segunda parte de este libro, el Prof. Barberis analizará específicamente "El cautivo", de Borges.

✿ 2.8.3. **Las aventuras**. Proponemos variaciones de las actividades de escritura anteriores: * Describimos la geografía de un país exótico (real o imaginario); * Respondemos: ¿Cómo se saludan en ese país?; * Escribimos la receta de la comida típica del país (puede ser una isla o país costero al que arriban piratas, por ejemplo). * O bien: elaboramos una serie de preguntas y respuestas sobre distintos "misterios": "¿Por qué los piratas tienen pata de palo…? o "Consejos para piratas que perdieron sus brújulas".

* *Otra opción*: Escribimos una historia en la que un personaje encuentra "una zona de pasaje" al otro lado (como la caída al agujero en *Alicia en el país de las maravillas* o el pasar a través del espejo en *Alicia a través del espejo*, y como ocurre en muchos cuentos fantásticos de Julio Cortázar, entre otros ejemplos).

Escrituras a partir de lecturas
Algunos ejemplos desde el cruce de géneros

El texto que sigue fue publicado como contratapa de un diario[23] y se centra en libros de aventuras en el mar. Damos cuenta aquí, como en otras citas a lo largo del libro, de algunas experiencias de lectura y de escritura mediatizadas por el propio lector / escritor, y el modo como tal experiencia llega discursivamente a los otros.

Diario de viaje: A través de mares
Beatriz Actis

Sobre sirenas. Un célebre testimonio literario acerca de la aparición de sirenas se encuentra en *La Odisea,* atribuida a Homero, que relata, sabemos, las aventuras de Odiseo/Ulises durante su largo viaje de regreso a Ítaca, después de la guerra de Troya. Esos seres fabulosos de cantos dulces atraían a los marinos más

23. En *Rosario 12*, 20/10/ 2012: http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/14-36158-2012-10-26.html. Se pueden consultar, a través de un buscador, otras contratapas de mi autoría en la versión on line del diario *Página 12* a partir del año 2012. También, las excelentes contratapas que publica el escritor y periodista Juan Forn en ese diario los días viernes.

confiados, haciendo que sus naves se despedazaran contra las rocas. El hombre que oía sus voces se arrojaba al mar, tras ellos, y se olvidaba para siempre de su patria.

El héroe se protegió de aquel canto enloquecedor haciendo caso a los consejos y advertencias de Circe: "Haz pasar de largo a la nave y, derritiendo cera agradable como la miel, unta los oídos de tus compañeros para que ninguno de ellos las escuche. En cambio, tú, si quieres oírlas, haz que te amarren de pies y manos, firme junto al mástil —que sujeten a éste las amarras—, para que escuches complacido la voz de las dos Sirenas, y si suplicas a tus compañeros o les ordenas que te desaten, que ellos te sujeten todavía con más cuerdas".

Piratas de Salgari: "¿Quién, a pesar de la tempestad, velaba...?". Se lee en *Sandokán:* "En la noche del 20 de diciembre de 1849 un violentísimo huracán azotaba a Mompracem, isla salvaje de siniestra fama, guarida de temibles piratas situada en el Mar de la Malasia, a pocos centenares de kilómetros de las costas occidentales de Borneo. Empujadas por un viento irresistible, corrían por el cielo negras masas de nubes que de cuando en cuando dejaban caer furiosos aguaceros, y el bramido de las olas se confundía con el ensordecedor ruido de los truenos. Ni en las cabañas alineadas al fondo de la bahía, ni en las fortificaciones que la defendían, ni en los barcos anclados al otro lado de la escollera, ni en los bosques se distinguía luz alguna. Sólo en la cima de una roca elevadísima, cortada a pique sobre el mar, brillaban dos ventanas intensamente iluminadas. ¿Quién, a pesar de la tempestad, velaba en la isla de los sanguinarios piratas...?"

Selkirk o el desaliento del marino. Alejandro Selkirk es el nombre del marino escocés cuyas aventuras en la Isla de Juan Fernández, frente a las costas de Chile, inspiraron a Defoe para escribir *Robinson Crusoe*, publicado a comienzos del siglo XVIII. Esto fue lo que sucedió: Selkirk formaba parte de la expedición corsaria del capitán Dampier, constituida por dos naves que en ese momento navegaban por los mares del sur de América. Como fracasaron en el intento de apoderarse de un navío español que estaba en camino hacia Buenos Aires, las naves de Dampier

se dirigieron a Juan Fernández y dejaron allí a unos tripulantes; luego navegaron hacia el puerto peruano de El Callao, en donde tampoco pudieron capturar ningún barco. Entonces decidieron volver a Juan Fernández para recoger a los marineros.

La falta de "presas" o naves capturadas generó descontento en la tripulación. Entre los marinos más desalentados se encontraba Selkirk, quien prefirió quedarse en la isla Juan Fernández antes que proseguir el viaje. Apenas tenía un fusil, una Biblia, un hacha, sus ropas, algo de pólvora y algunos utensilios. A partir de entonces, y por cinco largos años, fue un hombre solo en una isla desierta.

Diario de naufragio: "Nadé a la ventura...". En *Los viajes de Gulliver (Viajes a varios lugares remotos del planeta)*, de Jonathan Swift: "En la travesía a las Indias Orientales fuimos arrojados por una violenta tempestad al noroeste de la tierra de Van Diemen. Según observaciones, nos encontrábamos a treinta grados, dos minutos de latitud Sur. El 15 de noviembre, que es el principio del verano en aquellas regiones, el viento era tan fuerte que no pudimos evitar que nos arrastrase y estrellase. Seis tripulantes, yo entre ellos, que habíamos lanzado el bote a la mar, maniobramos para apartarnos del barco y de las rocas. Remamos, según mi cálculo, unas tres leguas, hasta que nos fue imposible seguir, exhaustos como estábamos ya por el esfuerzo sostenido mientras estuvimos en el barco. Así que nos entregamos a merced de las olas, y al cabo de una media hora una violenta ráfaga del Norte volcó la barca. Nadé a la ventura, empujado por viento y marea..."

Entre la historia y el mito. Cuando Cristóbal Colón llegó a América, vio en el Mar de las Antillas unas criaturas que describió con rostros casi humanos y no tan hermosas "como se pintan". En la actualidad, historiadores y científicos piensan que el almirante confundió a los manatíes, animales acuáticos que habitan en aguas caribeñas, con sirenas.

Andando por los mares del mundo, no es difícil descubrir que en ocasiones las sirenas son manatíes pero, en otras, los manatíes resultan ser sirenas. Es que los espejismos pueden revelar algunos secretos (a veces —aunque sólo a veces—, llenos de maravilla).

3

Narrativas: experiencias de lecturas y escrituras

3.I. A partir de las TICs:

Esta sección recoge proyectos y experiencias que giran en torno de las nuevas tecnologías y su vínculo con la lectura y la escritura. En cada caso, los responsables desarrollan la fundamentación correspondiente.

El juego de rol como estrategia didáctica en la ejecución de proyectos de escritura

Autor: Hernán Darío España[24]

Las nuevas formas de socialización, la mitología que rodea ingenuamente a la globalización y el afán de responder de modo adecuado a las exigencias de un mundo en constante cambio plantean al docente ciertas tentaciones metodológicas que ponen en riesgo la calidad del proceso educativo: o se es el profesor-espectáculo lleno de utilería que "innova" a través de actividades entretenidas y fantásticas, mas con poco o nulo trasfondo didáctico y realmente significativo; o, en aras de la seguridad, se repiten los modelos tradicionales que se apegan tercamente en la memoria,

24. Hernán D. España Cruz (Cali, Colombia, 1978) es Comunicador social (Univ. Sgo. de Cali-USC) y realizó la Especialización en Enseñanza de Lectura y Escritura en Lengua Materna (Univ. del Valle). Reside actualmente en Jamundí (Valle del Cauca, Colombia). **El presente trabajo obtuvo el "VIII Premio al Educador Distinguido 2009/10" otorgado por ACODESI (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia) y fue publicado en "Colección Investigación N° 5" (Bogotá, 2011) bajo el título: "Héroes y heroínas en el aula: El juego de rol como estrategia pedagógica en los procesos de formación integral (Propuesta de innovación pedagógica)".**

el dictado, las recetas y el contenido curricular como una sumatoria de exigencias que el niño o el joven está en la obligación de aprender.

El siguiente desarrollo tiene como fin presentar una estrategia de aprendizaje significativo aplicada a niños/as de grado sexto del colegio Berchmans de Cali (Colombia) en el área de Lengua Castellana. En líneas generales, se trata de introducir un componente lúdico, como el juego de rol, en el aula, para abordar diferentes aspectos pertinentes al PIA (Plan Integrado del Área) tales como la lectura y comprensión de una obra literaria (en este caso, *Atalanta*, de Gianni Rodari) y la consecución de un proyecto de escritura, ambos aspectos a trabajar a lo largo del período.

En ningún momento el objetivo es proponer esta acción como una especie de solución *non plus ultra*, como docente es mi responsabilidad examinarla como un recurso en continua observación, evaluación y mejoramiento. Por tanto, el presente escrito es una especie de crónica de cómo fue surgiendo esta idea, cómo se llevó a la práctica, qué ha sucedido hasta el momento e, incluso, vislumbrar finalmente una proyección de su futuro. Esta es la razón de no iniciar esta historia en sexto grado, sino en séptimo, grupo al que llegué primero cuando ingresé a la institución.

El primer año y un descubrimiento. Ingresé al colegio teniendo como herramientas mi título de comunicador social, los conocimientos adquiridos en la Especialización en la Enseñanza de Lectura y Escritura en Lengua Materna (fundamental, según mi parecer), una experiencia como profesor universitario durante un año y una arraigada vocación e interés por enseñar; además de un viejo y querido hábito-habilidad-amor casi innato por todo lo que se refiere a la lectura y escritura.

Los primeros meses tuve la oportunidad de conocer dos aspectos fundamentales que debían guiar mi trabajo en el plantel: el PPI (Propuesta Pedagógica Ignaciana), que en líneas generales promueve la formación integral en todas las áreas y el PIA, que exponía claramente el marco conceptual y los contenidos sobre los que estaba sustentado el espíritu de la actividad del área de Lengua Castellana. Sin embargo, a pesar de mi entusiasmo y de la mencionada base pedagógica mencionada, al primer período con los estudiantes no puedo catalogarlo como un éxito. En gran parte debido a la inexperiencia de este docente en el público de básica secundaria y la cautela propia de quien se adentra en un nuevo contexto

el trabajo realizado en el aula resultó en una copia, probablemente bastante fría y mal entendida, de la planeación de la maestra a quien suplantaba.

Entre las muchas variables que contribuyeron a esa auto-evaluación negativa de la experiencia, hubo una que se convirtió, para el re-diseño de las siguientes planeaciones, en la piedra angular a partir de la cual sentía que debía originar el cambio: hasta el momento el trabajo con el texto literario eje del período había radicado en una lectura "añadida", un contenido más a calificar en medio de otros, sin una relación significativa entre alguna de las partes.

El resultado de tal reflexión: la integración de la comprensión de los textos, y de paso sus géneros, con otros aspectos del marco conceptual del área, a través de actividades creativas que no abandonaran el motivo didáctico que convocaba a estudiantes y docente como actores del aula. Seguimos la ruta de Phileas Fogg en *La vuelta al mundo en ochenta días* de Verne construyendo por grupos un mapamundi lleno de símbolos icónicos y exposiciones sobre los países; las *Narraciones extraordinarias* de Poe motivaron la creación de piezas teatrales originales enmarcadas en los géneros del suspenso y el terror; en ejercicios de oratoria, en el último período, los estudiantes elaboraron narraciones orales sobre históricos viajes en el tiempo emulando a *La máquina del tiempo* de Wells y haciendo intertextualidad con *El fin de la eternidad* de Asimov. Fueron experiencias agradables y bastante prácticas para todos.

Aunque se logró en buena medida el propósito —que los estudiantes entraran en el mundo de los textos para examinarlos de una manera más profunda y significativa—, la experiencia recogida se convirtió en insumo para buscar la forma de replantear y mejorar la planeación el próximo año. Entonces, vino un nuevo reto: la noticia de continuar en grado sexto. Un nuevo reinicio.

La oportunidad de planear un sexto grado. La idea desde el principio era no cometer el mismo error del año pasado, a pesar de encontrarme en similar posición de enfrentarme a un nuevo grado ante estudiantes de menor edad y que vienen de una transición esencial como es el paso de la primaria a la secundaria.

Había ya comprobado lo que Emilia Ferreiro (2002) alguna vez advirtió: no es real una dicotomía entre la lectura y escritura como componentes en la formación del lenguaje. Por tanto, y haciendo eco en la visión de esta

autora, todas las actividades del área no podían estar alejadas de ser intersticios entre leer y escribir. Y teniendo en cuenta que cada período tenía asignado un texto literario, lo más conveniente (algo que también el colegio promueve) era partir de cada obra como raíz de todo el programa bimestral. Francisco Rincón (1998) resume esta postura de la siguiente forma:

> En conjunto se puede decir que la lectura se usa como detonante unas veces, y como guía otras, de una serie de actividades que explican y comprueban su contenido, y de esta forma permiten la comprensión y aproximación al texto.

Teniendo esto en claro, lo siguiente era la forma en que se dispondrían los contenidos. Si deseaba que fuese suficientemente significativo el currículo, era obligatorio evitar disponer las cosas como si fuesen una mera relación de contenidos sumatorios. La decisión fue vincular todo el trabajo del año en un eje común que estuviese relacionado con los textos: La literatura como representación del mundo en que vivimos. Ya con esta base sería más fácil llevar una secuencia de unidades de trabajo por período que iría desde los mitos hasta la literatura de ciencia ficción, con hilo de continuidad que en cada bimestre se iría haciendo patente.

La unidad que convoca el presente desarrollo es la del segundo período, dedicado al tema "Héroes y heroínas" cuyo texto eje es *Atalanta* del autor Gianni Rodari. Si la idea consistía en partir del texto hacia la realización de ejercicios de escritura, entonces el siguiente reto que se presentaba en esta planeación era encontrar la actividad más adecuada para la obra elegida y que contemplara, al mismo tiempo, contenidos planteados en el PIA.

***Atalanta*: la obra, el personaje y la oportunidad pedagógica.** El objetivo con la actividad buscada abarcaba cuatro metas: motivar a los estudiantes a la lectura; construir una vinculación afectiva, emocional con el texto y también una comprensión significativa del mismo, y conseguir la práctica de aspectos vistos en clase.

El contenido de la obra, basada en el personaje mítico, engloba el marco conceptual del período, además que hace la conexión con la unidad

previa que se ocupaba de los mitos. El género épico de aventuras sería un buen punto desde donde empezar en cuanto al género. Nos permitiría retomar todo lo contemplado respecto a la estructura narrativa (del período anterior) y profundizar sobre los planos y elementos narrativos (conceptualizados en este bimestre).

Por otro lado, el personaje de Atalanta, heroína de la mitología griega, nos permite entender el carácter literario y social de la figura del héroe como fruto de una necesidad sociocultural, fundamento de la unidad. La lectura transversal del desarrollo del personaje irá encauzada a la apreciación de este sujeto ficcional como punto de inicio para estudiar relaciones contextuales con la obra, la inclusión de visiones del autor, el desarrollo de valores y antivalores... En fin, la idea podría ser que a medida que la heroína va transformándose, el lector, como sujeto activo y dialógico con lo que lee, también irá transformándose cognitiva y vivencialmente.

Esto último, la oportunidad de vivenciar lo leído (algo complicado con la mera lectura secuencial e incluso con la reflexión oral), nos remite a una frase bastante inspiradora de Joseph Conrad (Kohan, 99):

> En el relato de aventuras, la aventura es la escritura misma.

La propuesta del autor va encaminada en la visión del escritor como un individuo que se arriesga en una acción extraordinaria que exige enfrentarse a numerosos obstáculos, que debe sortear por medio de decisiones estratégicas en aras de conseguir un texto eficaz en la medida del cumplimiento de las intenciones comunicativas, y literarias en este caso. ¿Por qué no propiciar que el estudiante viva esta aventura? Para entender al autor y a su obra, ¿por qué no llevarlo a emular el proceso de creación? De estas preguntas surgió como respuesta la idea de proponer un ejercicio de escritura que produjera como resultado un texto narrativo de aventuras elaborado por los mismos estudiantes, una construcción que fuese paralela a la lectura del libro, dos actividades que se complementaran y fueran sustancia del objetivo de la unidad. Una *metodología que comprendiera al alumno como lector* (...) *y escritor* y que (...) *resultaría realmente interesante, en la medida que un mismo planteamiento sintetizaría dos de los más importantes aspectos de la enseñanza de la lengua y la literatura* (Rincón, 1998.).

Y así llegamos al desafío más grande en toda esta odisea de diseño pedagógico: ¿cuál actividad de escritura?

La apuesta arriesgada: jugar y enseñar al mismo tiempo. Trataré de relatar secuencialmente el proceso por el cual llegué a tomar el juego de rol como una estrategia adecuada para llevar a cabo la meta que me había propuesto. En primer lugar, la idea que surgiera no debía traicionar la base de un trabajo relacionado con la obra, y cuya existencia abarcaría el desarrollo del período, de la unidad. Pero otra variable llegó para complementar estas abstracciones: si lo que se deseaba era una vinculación emocional y, por tanto, significativa del grupo (de los cuatro grupos de sexto, para ser más específico) con lo que íbamos a hacer, la propuesta no debía estar sustentada en una construcción textual solitaria, sino que todos en el aula, como colectivo lector, pudiésemos sentirnos convocados y acompañados. Sin embargo, como para complicar un poco las cosas, tampoco debía dejarse de lado la parte individual, teniendo en cuenta la formación y evaluación de cada estudiante en cuanto a su propio proceso.

Luego, me concentré en los estudiantes, como los sujetos a quienes iba dirigido el programa, quienes lo experimentarían. Ciertas estrategias pedagógicas, eso lo tenía claro, corren el riesgo de crear una ancha distancia entre el aprendiz, el maestro y el objeto de aprendizaje, como satélites que flotan en una órbita gigantesca, destinados a nunca encontrarse. De este modo, la lectura parcial o total de obras en el colegio muchas veces no resulta motivante *per se* para los estudiantes. Pensar entonces en que esta situación podía ser transformada en una realidad alentadora era un ideal que chocaba con ciertos índices de la realidad.

Al principio del año lectivo, todos los estudiantes respondieron a un cuestionario en el área sobre sus hábitos y afectos sobre la lectura y escritura. La mayoría de las respuestas iban en la siguiente dirección: lo único que leían los estudiantes encuestados era lo que "les tocaba" en el colegio; si leían libros, eran del mismo género y del mismo autor y no evidenciaban interés en ir más allá; las producciones textuales tenían que ver con cuentos, aunque quedaba la sensación de que era producto de lo elaborado en primaria más que resultado de una motivación personal; incluso, eran pocos los que veían el libro como un objeto significativo para dar, por ejemplo, como un regalo. Había excepciones, claro está, pero eran pocas.

Ahora bien, no se trata de decir que estamos frente a no-lectores. Son nuevos lectores con nuevas formas de relacionarse con los textos, en un contexto sociocultural donde los medios de comunicación-entretenimiento y las nuevas tecnologías determinan su cotidianidad (Colomer, 2002). Como consecuencia, la estrategia a elegir para acompañar *Atalanta* debía estar relacionada con una actividad con la que estos estudiantes, nuevos lectores, se sintieran identificados, convocados y comprometidos.

Fue entonces que apelé al juego, operación intrínseca en el desarrollo social del individuo. *Porque además de homo sapiens y homo faber, el hombre es también, y sobre todo, homo ludens* (Pérez-Reverte, 1994). ¿Qué estudiante no se sentiría feliz de ver su aula convertida en un escenario lúdico? La puesta era de todas maneras arriesgada; un juego en el que participáramos todos (yo como mediador y acompañante, rol necesario en el ejercicio formativo dentro del aula) (Colomer, 2002). Con ello se combatirían los dos pares opuestos en la educación de estudiantes de esa edad, según Egan (1999): la individualidad viva y la monótona convencionalidad. Pero la cuestión no se había resuelto todavía. Quedaba lo fundamental: ¿qué juego?

El juego de rol como estrategia didáctica para sustentar un proyecto de escritura. Llegué a la conclusión de que un juego de rol sería algo impactante, motivador, socializador y hay que admitirlo, lo suficientemente raro para mantener la expectativa y la motivación. Nunca había jugado o visto jugar alguno, pero lo que había leído sobre él y visto en televisión (según mi experiencia, un docente que críticamente se sumerja en los medios de comunicación-entretenimiento de hoy tiene a su disposición un rico material para generar espacios formativos empáticos con sus estudiantes), me habían dado una buena idea de lo que era y cómo era su funcionamiento. Pablo Giménez (2004), lo sintetiza de la mejor forma:

> Los Juegos de Rol son una actividad lúdica en la que los jugadores interpretan un papel en una historia cuyo final desconocen. En un Juego de Rol, los jugadores asumen el papel (de ahí la palabra rol) de unos personajes que se ven enfrentados a una serie de aventuras, ideadas por otro jugador (a quien se denomina comúnmente Director de Juego). El Director de Juego crea la base de una historia y los jugadores la van moldeando y retocando a partir de las acciones que realizan sus personajes a lo largo de la trama. El objetivo del juego es llegar hasta el final del relato, desentrañando el misterio (...)

Lo que se necesitaba era suficiente creatividad para inventar una historia, en este caso que imitara o se acercara a la tradición del género de aventuras en cuanto al héroe y sus viajes. De igual forma, examinar los contenidos dispuestos en el PIA que sirvieran al propósito de la unidad y a la secuencialización buscada en el proceso del año lectivo. No podía ser algo que se hiciera en un solo día o una sola semana, pues se perdería en gran medida la transversalidad con la lectura de la obra; la solución era que se jugara en varias semanas a modo de etapas de un viaje, que a su vez serían capítulos de una historia.

La palabra proyecto vino a mi mente, específicamente un proyecto de escritura. Después de todo, la idea tenía tres características propias de los llamados módulos de aprendizaje por Jolibert (1997): la propuesta estaba concentrada en un tipo de texto, estaba pensada para ser trabajada a lo largo del tiempo y comprometía a la totalidad del grupo en un *proyecto de aprendizaje*. Además, y siguiendo con Jolibert, podría enmarcarse en lo que la autora llama *proyecto de lengua* debido a que buscaba como resultado una producción textual y, a la vez, se pretendía incentivar en los estudiantes la apropiación de características formales del texto.

En ningún momento quiero que se piense que lo que expongo en el siguiente apartado, el proyecto de escritura mencionado, sea un proyecto de aula propiamente dicho. Después de todo, carece de un primer componente primordial en ellos que es la planeación conjunta; fue el docente, yo en este caso, quien tomó las decisiones mencionadas anteriormente y quien particularmente hizo el diseño de la guía. No considero, como alguien podría pensar, que esta unilateralidad se pueda calificar de "dictatorial" dentro del trabajo docente-estudiante. En esta oportunidad, según mi propia reflexión, la dinámica de un juego de rol puede resultar complicada para la mayoría del público escolar a la hora de tratar de construir uno (lo que conllevaría a una prolongación peligrosa de tiempos y recursos). Además, el contrato educativo que está representado en la planeación conjunta también tiene su análogo en el análisis de la caracterización de los estudiantes (que se hace en cada grado a principio del año lectivo), que sirve de insumo para el diseño de los instrumentos didácticos. Sin contar con que es una de varias actividades que giran en torno del marco conceptual de la unidad.

Fue así como el proyecto de escritura *Héroes y heroínas* nació hace poco más de dos años para los niños y niñas de sexto grado del colegio Berchmans en el área de Lengua Castellana.

Proyecto de escritura: héroes y heroínas. Para ilustrar de la forma más clara posible cómo opera el proyecto, se desarrollará este segmento en una serie de puntos que intentarán dar cuenta de los momentos básicos que lo constituyen:

- *Período de expectativa:* Desde el inicio del período se les habla a los estudiantes de la actividad del juego de rol enmarcado en el proyecto de escritura del período. Este es un momento crucial que implica la exposición del proyecto como motivación, para originar entusiasmo e intentar causar suficiente expectativa para mantener a los estudiantes interesados. Sólo se les cuenta lo necesario en esa instancia: que a lo largo de la lectura de *Atalanta* nos vincularemos entre todos en algo que se llama juego de rol, que implica que todos vamos a jugar y asumir un papel dentro de una historia que se irá desarrollando a medida que va corriendo el período. En este momento, los estudiantes hacen varias preguntas pues desconocen en gran medida lo que es un juego de rol; sólo se les responde lo suficiente para que el concepto sea comprendido y que se entienda el componente lúdico, didáctico y productivo (en cuanto a la consecución de un producto escrito). Posteriormente, dado que se les ha dicho que jugarán un rol en el proyecto, se rifan grupos que se convertirán en personajes del juego. Se forman ocho o nueve grupos: entre ellos, dos serán los protagonistas y los demás tendrán diferentes papeles según el desarrollo del trabajo y también según el azar.

- *Contextualización:* la unidad como tal amerita una conceptualización general. Comenzamos el período con un recorrido por el concepto de lo que es un héroe, desde su surgimiento en las historias míticas en la antigüedad, el sustento de lo que se conoce como héroe clásico y la aparición de aquel otro llamado antihéroe. Pero no sólo eso, estudiamos y discutimos las razones socioculturales que dieron lugar a este fenómeno que está presente en la literatura; entendemos las implicaciones de los términos en el mundo extraliterario. Por último, realizamos una lectura intertextual (donde vamos corroborando este entramado socioliterario y la vez afianzamos conjuntamente el ejercicio de la lectura comprensiva) a partir del mito original de Ulises, el minicuento *Aviso* de Salvador Elizondo y el artículo de opinión *El síndrome de Ulises* de Carlos Hidalgo.

Después de ello, y como preámbulo a la presentación de la guía del proyecto, retomamos lo trabajado en cuanto a la figura del narrador, enfatizando en las perspectivas del narrador. El contenido sobre el lenguaje de la tira cómica se ve cuando el juego ya está en marcha.

- *La guía de trabajo y el juego:* se le entrega a cada uno de los estudiantes una guía de trabajo donde figuran las consignas de trabajo y la narración base del juego. Éste se trata, en líneas generales, de un pueblo ubicado en la isla Shak en donde surge un problema que requerirá de ocho valerosos personajes, quienes deberán viajar a la ciudad de Draconia en pos de un tesoro que representará la solución del conflicto. Realizar este viaje implica seguir una de varias rutas posibles llenas de lugares mágicos y peligrosos. La guía es explicada por el docente, respondiendo a las preguntas que van surgiendo. Se deja claro que muchos aspectos del desarrollo del juego irán apareciendo durante la ejecución del mismo, ya sea para mantener el suspenso y expectativa de la historia o porque muchas cosas están determinadas por lo que vaya pasando en el transcurso del juego. Se explica de igual modo todo lo relacionado con las consignas de trabajo, lo que se busca con el proyecto de escritura (desde lo cognitivo, lo lúdico y lo textual) y las fechas de entrega.

- *Consignas:* La consigna general es elaborar un texto narrativo de aventuras desde diferentes perspectivas y teniendo en cuenta diversas posibilidades narrativas. Al final del proceso, lo que tendremos son pequeños libros que, por capítulos, sean la crónica de la historia que va desarrollándose en el juego. Específicamente, cada etapa del juego será narrada de forma diferente:
  - La introducción (situación inicial, aparición del conflicto e inicio del viaje) y la primera etapa deben narrarse en tercera persona omnisciente.
  - La segunda etapa, como personaje protagonista.
  - La tercera etapa, como personaje testigo.
  - La cuarta etapa, en una tira cómica.
  - La quinta etapa puede ser narrada de cualquiera de las tres primeras formas.

- Comprometer al grupo y evaluar colectiva e individualmente: la consigna, en cuanto a los sujetos como jugadores y escritores, es que a nivel grupal se realiza el juego, siendo el docente el director de éste, pero cada estudiante es el responsable de elaborar su escrito.

- Proceso textual: el proceso de creación del texto buscado consiste en tres momentos, todos a evaluar: 1) durante los momentos de juego que se desarrollan en el salón, cada estudiante tomará apuntes de los detalles que le servirán para reconstruir literariamente su texto, lo que le exige cierta abstracción de los eventos y atención en la ejecución de la actividad; 2) hasta la etapa 3 los estudiantes entregan un borrador, que será revisado por el docente y devuelto con acotaciones y sugerencias para ser mejorado; 3) el docente recibe los trabajos finales, que incluyen la corrección de las etapas anteriores más las otras dos.

- Ejecución: A medida que avanzamos en el juego, se van rifando los papeles. El primer grupo, en la etapa de introducción, se encarga de determinar los elementos iniciales (el conflicto, el tesoro y la caracterización de los héroes). El nombre del poblado de origen se da a partir de la letra que identifica cada salón de sexto grado. Los otros grupos serán villanos que se enfrentarán a los protagonistas en cada etapa. Este enfrentamiento no es de forma dramatizada, sino que es a partir de juegos que el docente propone (de cartas, variaciones de *Astucia naval*, competencias de dados y otros inventados por el maestro de acuerdo a los eventos posibles del juego).

- Aliciente: Se alienta a los estudiantes para que los trabajos finales tengan presentaciones creativas, como si de una publicación real se tratara. Los mejores trabajos, desde lo estético y lo narrativo, son expuestos en la biblioteca del colegio durante la Semana del Libro que se celebra cada año en abril en la institución.

- Transversalidad con la obra leída: A medida que leamos el libro se irán haciendo explicitaciones de los aspectos comunes, debido al género, entre la obra y las etapas del juego.

Actividades adicionales de la unidad. De modo paralelo a la lectura del texto literario y el proyecto de escritura, otras actividades van acompañando el proceso de la unidad: exposiciones orales individuales sobre historias de héroes y heroínas del mundo, la creación de un afiche publicitario de tipo social (último contenido del período) que promueva la idea en los estudiantes del plantel de que todos podemos ser héroes, y una consigna integrada a un proyecto de diseño de página web en el área de Informática, que implica un link en donde se plantee la existencia de héroes y heroínas de nuestra ciudad. Estas actividades tienen como fin, además de tratar los contenidos presupuestados en el PIA, desarrollar el contenido oratoria y, por otro lado, apuntar a la formación integral desde la visión de lo que el individuo puede hacer por su comunidad.

Reflexiones evaluativas sobre la actividad. Como se dejó claro en un principio, esta estrategia debe verse y concebirse como una herramienta en constante observación y adecuación. Un error sería pensar que los buenos resultados conseguidos signifiquen un proceso que se puede dejar estático y cerrado. Después de dos años consecutivos ejecutando el juego de rol, considero que ha tenido éxito en los siguientes aspectos: se ha motivado a los niños a escribir y de manera exigente; los estudiantes aprenden a respetar las tareas y pasos necesarios de un proceso de escritura; se genera en el aula un ambiente lúdico-didáctico que involucra a todos los actores, sin perder en ningún momento el foco de atención sobre aspectos de convivencia o los objetivos pedagógicos que nos unen, se logra mayor interrelación de los contenidos.

Por otro lado, se han ido mejorando aspectos debido a apreciaciones del docente o de los mismos estudiantes. Por ejemplo, por cuestiones de tiempo a veces se acababa el período y el juego debía terminarse en el siguiente; al tiempo, había grupos que, por número, no alcanzaban a jugar (sucedió el año pasado que un grupo quedaba por fuera). Para evitar esto, se tomaron varias decisiones: que en el segundo período se jugaría hasta el rescate del tesoro; un grupo se encargaría del planteamiento inicial de la historia; habría un epílogo que se jugaría con el grupo que faltaba y que comprendería la situación final, el regreso de los sobrevivientes en el tercer período y que daría pie a un ejercicio de elaboración de una noticia (que se anexaría al trabajo del anterior bimestre).

Una de las mejoras más significativas es la cada vez más evidente relación del juego con la obra. Las explicitaciones de los aspectos comunes se intentan hacer más explícitas cada año que pasa. Actualmente, se experimenta con incluir algunos elementos propios del género que van apareciendo en la obra a medida que se desarrolla el juego (por ejemplo: la muerte de Meleagro y la idea del sacrificio, la ayuda de Medea a Jasón como prototipo de la ayuda al héroe, entre otros aspectos). Pero considero que el mayor logro es que los estudiantes trabajen con interés en el ejercicio de escribir un texto como éste, teniendo ellos en cuenta que otro individuo como Gianni Rodari para crear su obra también tuvo que pasar por un proceso exigente y retador. Recordando a Conrad: el estudiante vive en carne propia el escribir como una aventura.

A modo de conclusión. En las evaluaciones del proceso que se hacen al cierre del área, el juego de rol siempre está en los puntos que los estudiantes definen como aquello que más les gustó. Tal vez el juego en sí los entusiasmó y como tal lo experimentaron satisfactoriamente, pero como docente sé que lo ganado va mucho más allá del mero placer. Los niños y niñas mencionan el juego y no la producción textual no porque no disfrutaran al crearla (la excelencia y creatividad de muchos de estos trabajos demuestran lo contrario), sino porque encontraron tal goce en la actividad que olvidan por un momento, mientras escriben y leen, que están haciendo un trabajo que forma parte de un proceso pedagógico. Aprenden sin darse cuenta de que han aprendido. Como los héroes de la literatura, se transforman en el viaje sin darse cuenta; al terminar el período, no son los mismos frente a lo que leen y lo que escriben. Esta observación no parte de las calificaciones o de las evidencias escritas en alguna autoevaluación, sino básicamente de la idea de que el contacto emocional con el libro y la relación experiencial con la escritura dejan huellas en los sujetos, les permite ver en el texto su contacto con la propia humanidad y consigo mismo. Este año, apenas comenzamos a jugar y ya se nota un mejoramiento en la comprensión de las consignas, como consecuencia, lo más probable, de una mayor claridad en la forma de presentarlas. Esto demuestra que aún se pueden mejorar muchas cosas en la propuesta, lo que obliga a que este docente no abandone su capacidad de observación y evaluación de los propios procesos. Tal capacidad de adaptabilidad y evolución de la estrategia no es de ninguna manera una debilidad sino su principal fortaleza. En caso

contrario, tendríamos un espacio más recreativo que formativo. El juego de rol incluido en el aula está lejos de ser la panacea de las inquietudes de enseñanza de la literatura y de la escritura, aunque sí es un ejemplo de lo mucho que hay por hacer al asumir el rol de maestro. Pero, sobre todo, abre un panorama que muestra lo extraordinario que puede ser el mundo dentro del salón de clases, y la conciencia a veces olvidada de que enseñar es una aventura para el estudiante y para el maestro. Una aventura llena de emociones, retos, misterios, símbolos y significados. Una aventura en la que todos podemos salir victoriosos en la medida en que entendamos que la educación sólo puede ser eficaz si es un instrumento para la vida. Por último, y trayendo de nuevo a Conrad, si la aventura es escribir, sospecho entonces que el guiar y estimular el aprendizaje de la escritura y la lectura resulta algo abrumadoramente maravilloso[25].

25. **Bibliografía consultada por el autor para "El juego de rol como estrategia..."**: **Colomer**, T. (2002) "El papel de la mediación en la formación de lectores". En *Lecturassobrelecturas/3*. Conaculta, México. **De la Rosa Alzate**, A. (2005) *Los proyectos de aula 2. Programa de mejoramiento docente en lengua materna: Desarrollo de la lectura y escritura*. Universidad del Valle, Cali. **Egan**, K. (1999) *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Ministerio de Educación y Cultura de España, Madrid. **Ferreiro,** E. (2002) "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector". En *Lecturassobrelecturas/3*. Conaculta, México. **Giménez**, P. (2004) *Los Juegos de Rol: Hacia una propuesta pedagógica*. Web para la defensa del rol. http://dreamers.com/defensadelrol/articulos/propuesta.htm. **Kohan**, S. (1999) *Cómo escribir relatos*. Plaza y Janés, Barcelona. **Rincón**, F. (1998) "La enseñanza de la literatura en la última década". En Lomas, C. y Osoro, A. (compiladores). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona. **Pérez-Reverte**, A. (1994) *Homo ludens*. Web para la defensa del rol. Artículo aparecido en El Semanal el 26 de Junio de 1994. http://dreamers.com/defensadelrol/articulos/reverte2.htm. **Rodari**, G. (1998) *Atalanta*. Panamericana, Bogotá.

Blog "Leer porque sí"

Escuela de Enseñanza Media Para Adultos N° 1007 "Libertad" de Rafaela (Santa Fe, Argentina) - Coordinador: **Prof. Sergio Fassanelli**[26]

"Leer porque sí" es un proyecto de lectura nacido en el año 2005 en la Escuela de Enseñanza Media Para Adultos (EEMPA) Nº 1007 "Libertad" de Rafaela, provincia de Santa Fe, y su desarrollo ha sido ininterrumpido hasta el día de la fecha, aunque con diversas metodologías de ejecución. La idea de conformar el taller de lectura nace de los propios alumnos de la institución, ya que muchos sintieron la necesidad de enfrentarse a las diferentes lecturas que en la hora de Lengua se les ofrecían, pero de una manera diferente, sin la presión o el condicionamiento de estar pensando en un trabajo práctico o evaluación posterior para aprobar la materia.

Así, el objetivo del taller fue originariamente dar una oportunidad de otras lecturas a todos aquellos alumnos, ex alumnos, docentes y no docentes del establecimiento que tuvieran ganas y tiempo, una vez por semana, durante una hora en horario extraescolar. La participación es optativa y gratuita; y quienes concurren no tienen la obligación de asistir a todas las reuniones y el único requisito solicitado es tener ganas de compartir sin compromiso alguno, lecturas, charlas, debates o discusiones que se generen luego de la lectura. Se puede participar y opinar con total libertad y, como se dijo, sin ningún tipo de condicionamiento. El material de lectura es aportado por todos los integrantes del taller y se utiliza además material existente en la "humilde" biblioteca de la escuela.

Al ser un taller optativo y en cierta forma "limitado" solo a aquellos que podían concurrir en horario extraclases, en el año 2009 —y por el recurrente pedido de aquellos alumnos que querían participar y no podían hacerlo por cuestiones de horario— se decidió incorporar además las lecturas por placer en el horario de la asignatura Lengua en todos los cursos de la institución.

26. Sergio Fassanelli (Santa Fe, Argentina, 1963) es Prof. en Letras egresado de la Univ. Nac. del Litoral. Es profesor titular de la asignatura Lengua en la Esc. de Enseñanza Media Para Adultos N° 1007 "Libertad" de la ciudad de Rafaela (Santa Fe).

También surgió, como sugerencia de los integrantes del taller, la necesidad de compartir las lecturas con todas aquellas personas que desearan hacerlo, por lo que se creó una cuenta de correo electrónico (leerporquesi@yahoo.com.ar) para distribuir semanalmente a todos los contactos (actualmente supera el millar, en diferentes países del mundo) uno de los textos leídos en las horas del taller. Nació además la necesidad de poseer un archivo de los textos leídos y se creó uno virtual a través de un blog llamado como el taller, *Leer porque sí* (http://leerporquesi-1007.blogspot.com), que posee numerosos seguidores y es visitado diariamente por cientos de personas. Sin dudas, el hecho de que en la actualidad las redes sociales han logrado un alto grado de popularidad llevó a que también se decidiera crear una cuenta en Facebook (http://facebook.com/leerporquesi), como manera de ampliar los contactos y el intercambio no solo entre los integrantes del taller sino con todo aquel que quiera hacerlo. En la actualidad, la cuenta de Facebook del taller posee más de mil trescientos amigos.

El desafío de leer en la institución en soporte papel fue y es fundamental. En el año 2012 se comenzaron a utilizar los recursos informáticos con más asiduidad, no solo para la lectura placentera (objetivo principal del taller) sino también en el trabajo en clase por parte de los alumnos de la institución. Así comenzó a fomentarse el intercambio con alumnos de otras instituciones de la región con sus respectivos docentes. Nació el Proyecto "Enredados" en el que participan, además de los alumnos de la EEMPA N° 1007 "Libertad" (junto con su Anexo N° 7007) de Rafaela, los de la Escuela de Educación Media Privada Incorporada N° 8040 "Gral. San Martín" (Humberto Primo) y Núcleo Secundario Rural N° 2247 (Colonia Tacurales), con sus docentes a cargo Analía Ojeda y Vanesa Alesio, respectivamente[27], todo ellos en la provincia de Santa Fe. El proyecto se puede ver en: http://leerporquesi-1007.blogspot.com.ar/search/label/PROYECTO%20ENREDADOS

27. Señala el Prof. Fassanelli: "La tarea no es fácil, ya que en las instituciones hay escaso equipamiento informático disponible para los alumnos, por lo que el trabajo dependerá también de la disponibilidad y buena voluntad de los participantes".

Página de Facebook "El Lecturón"
Escuela Normal Superior "Gral. José de San Martín" de Santa Fe (Santa Fe, Argentina) - **Coordinadoras: Alumnas María Sol Alconchel y María Belén Lamboglia**[28]

El Lecturón es una página de Facebook por la que circulan semanalmente, y según las estadísticas del sitio, cerca de ochocientos internautas. Este sitio —al que se sumaron hasta el momento con un "me gusta" mil trescientas catorce personas— se creó con la expectativa de que la promoción de la lectura de literatura tuviera un lugar estratégico en la red social, por la importancia que los jóvenes le otorgan a los sitios de internet. La página surgió en el marco de un proyecto institucional de la cátedra Espacio Curricular Opcional (ECO) del Profesorado de Lengua y Literatura de la Esc. Normal Superior "San Martín" y en principio formó parte de las Jornadas de Lectura realizadas en la Escuela de Enseñanza Media de esa institución en el año 2012, en el marco de la iniciativa nacional denominada "Maratón de Lectura".

Motivadas e impulsadas por las docentes de ECO[29], la idea original surgió del trabajo en equipo de las alumnas del Profesorado de Lengua y Literatura María Sol Alconchel, Florencia Chiani y María Belén Lamboglia Perri. *El Lecturón* se presentó vía web en esas jornadas de lectura y, para ese evento, se desarrolló bajo una dinámica interactiva concreta que se llamó "Noti El Lecturón", a partir de la cual los alumnos y alumnas de los niveles inicial, primario y secundario de la Escuela Normal circulaban por el stand y no sólo visitaban el sitio online para conocer de qué se trataba, sino que también eran entrevistados (también se entrevistó a docentes) para que opinaran sobre la importancia de la lectura, los nuevos soportes de lectura, la lectura por placer, etc. La experiencia arrojó un balance positivo, ya que los estudiantes demostraron especial interés

28 María S. Alconchel (Santa Fe, 1993) es alumna del Profesorado de Lengua y Lit. de la Esc. Normal "San Martín". María B. Lamboglia Perri (Santa Fe, 1982) cursó la carrera de Técnico en Comunicación Social en el Instituto Sup. N° 12 "G. Gori" (Santa Fe) y es alumna del Prof. de Lengua - Esc. Normal.

29 N de E.: Están a cargo de ECO las Prof. María Cecilia Somasco y Beatriz Actis.

por continuar las relaciones establecidas a través de la página digital. Por eso, una vez finalizada la presentación en el Maratón de Lectura, y atendiendo al crecimiento del espacio en los días subsiguientes, se decidió la continuidad del sitio más allá del primer fin para el cual se había creado, pero atendiendo específicamente al eje central que lo desplegó: promocionar la lectura de literatura.

Actualmente, María Sol y María Belén administran *El Lecturón*, y en él se sugiere la lectura de libros, se enlazan artículos o videos vinculados con la vida de escritores y/o relacionados con la literatura; además, muchos de los seguidores escriben enviando al sitio sus producciones literarias buscando que se publiquen para darles difusión. Aunque la sola presencia de una página de facebook como *El Lecturón* en la vida de los lectores internautas no garantizará un cambio total en su compromiso con una práctica fundamental como lo es la lectura, el mundo online cuenta con este espacio donde "viven" los autores, se citan fuentes de información y no se publican libros que no estén autorizados para su libre difusión. La propuesta surgió desde la Escuela y, a partir de allí, los estudiantes, amigos y también internautas del mundo entero participan. La intención es que todos ellos encuentren en facebook un espacio con contenidos que los invite a efectuar un proceso de interacción diferente, al confrontar con textos que les posibiliten, con el transcurso del tiempo, efectuar una selección de lecturas de manera crítica. Quizás, si se visita https://www.facebook.com/ElLecturón luego de leer esta síntesis, se sumen más lectores en el ciberespacio, que seguramente propondrán puntos de vistas e intercambios diversos; a través de esa interacción se mantendrá y renovará el compromiso de las administradoras —futuras docentes— con la promoción de la lectura.

Para seguir leyendo

En cuanto a la literatura en la web, sugiero entre variados links que pueden consultarse aquellos que dan cuenta de: *bibliotecas virtuales* (por ejemplo, UNESCO - Biblioteca Digital Mundial: http://www.wdl.org/ y *catálogo* de autores en lengua española: www.cervantesvirtual.com); *autores* (*Consejos de autores diversos sobre cómo escribir*: http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/tecnicos.htm; *certámenes y actualidad literaria*: http://www.escritores.org/recursos/concursos.htm); *lectura* (Plan Nacional de Lectura - Argentina: http://planlectura.educ.ar); sitios especializados en *literatura para niños y jóvenes* (Revista *Imaginaria*: http://www.imaginaria.com.ar/), etc.

En mi propio blog, *"Viajeros extraviados"*, se incluyen ficciones y críticas literarias que pueden ser consultadas y tomadas como punto de partida para actividades de *Laboratorio de Lecturas y Escrituras*: http://viajeros-extraviados.blogspot.com.ar/

3.II. A partir de las biografías lectoras

Esta sección recoge testimonios de experiencias lectoras de docentes y futuros docentes, según se especifica en cada caso, por lo tanto se centra en las biografías lectoras de los mediadores y reflexiona sobre su incidencia en las prácticas.

Del mismo modo que las consignas del Laboratorio de Lecturas y Escrituras han sido planteadas de manera flexible —y eso incluye su carácter optativo—, se puede agregar esta otra: que los estudiantes escriban su autobiografía lectora. Al mencionar el carácter flexible de las propuestas, aludimos a que las mismas pueden ser tomadas por quienes escriben como "disparadores", por ejemplo, si la idea de escribir la autobiografía lectora no motiva puntualmente a los estudiantes, éstos pueden elegir un libro que haya sido importante en sus vidas y hacer un monólogo de su protagonista (o uno de sus personajes) interpelando al lector; ésta, entre infinidad de variantes, es decir, se pueden hacer *cadenas de asociaciones* a partir de una consigna hasta generar una alternativa que motive e interese para escribir.

Análisis de una autobiografía lectora como relato de vida
Autora: Mery Cruz Calvo[30]

Justificación. En el primer semestre de 2009 en la ciudad de Cali, Colombia, unos colegas diseñamos e impartimos un diplomado sobre Didáctica de la Literatura (Universidad del Valle) a un grupo de docentes, en su mayoría mujeres de distintas instituciones educativas. Dicté el seminario sobre enseñanza de la lectura literaria, que iniciamos con la actividad de escribir *autobiografías lectoras,* inspiradas en la propuesta que la escritora y pedagoga argentina Beatriz Actis presenta en su libro *Lecturas, familias y escuela. Hacia una comunidad de lectores y escritores.* Las docentes compartieron sus escritos con mucho sentimiento, en algunos momentos de la lectura derramaron lágrimas por los recuerdos y vivencias que traían a su memoria. Para mí fue impactante esta experiencia y me hizo comprobar el vínculo estrecho entre aprendizaje de la lectura literaria y los seres queridos que acompañan estas etapas de la vida.

Centrar nuestro interés en analizar una autobiografía lectora como relato de vida es colocarse del lado de quienes estudian los fenómenos lingüísticos en el mundo real y la vida cotidiana. Si bien el acercamiento que a continuación se hará es muy parcial, sí se puede considerar un ejemplo de indagaciones en *contextos* y *creencias* que poseen los profesores y profesoras en cuanto a su formación personal lectora. La consigna o indicación que se presentó fue escribir su biografía lectora; el hilo conductor no eran los hechos más destacados de su vida, sino su formación en y con las lecturas. Podemos inicialmente tomar estos testimonios como *narrativas o historias de vida; biografías personales y profesionales; relatos de vida.* El propósito es analizar el documento de la profesora desde un enfoque etnográfico, ya que estos discursos nos permiten reflexionar sobre actuaciones concretas (Palou, 2008), que colocan al "yo" en escena, permitiéndonos indagar en creencias y representaciones sobre las prácticas lectoras de docentes. El profesor Juli Palou hace una diferencia entre historia de vida y relato, este último es una narración solicitada por alguien, en nuestro caso nos

30. N.de E.: Mery Cruz Calvo (Cali, Colombia, 1964) es Lic. en Literatura y Magister en Lit. Colombiana y Latinoamericana (Univ. del Valle, Cali). Es docente de la Univ. del Valle. Actualmente cursa el Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Univ. de Barcelona (España).

encontramos ante este tipo de testimonio más que ante una historia de vida, que implica una decisión consciente y autónoma de una persona que escribe sobre algún aspecto de su vida. Para el desarrollo del trabajo se procederá de la siguiente manera: unas breves palabras sobre el estado de la cuestión; a continuación, se definirán objetivos y se pasará así al núcleo central de este estudio, el análisis de la autobiografía lectora en tres dimensiones, la interlocutiva, temática y enunciativa, que se irán explicando en el momento oportuno. Al final se expondrán una síntesis y conclusiones sobre lo visto hasta el momento; en nota al pie se compartirá una pequeña bibliografía que orientará las reflexiones aquí expuestas.

Estado de la cuestión. Si bien este apartado no pretende profundizar en los sustentos teóricos de los relatos de vida, sí considero necesario contextualizar algunos aspectos sobre esta metodología, entender el origen y propósitos de algo que nos orienta en la labor que queremos desempeñar. Investigadores como Franco Ferrarotti y Daniel Berteaux mostraron, en los años setenta y ochenta del siglo pasado, el potencial que tenían para la investigación etnográfica los relatos de vida oral. El último de los autores expresa sobre el enfoque etnosociológico:

> la hipótesis central de la perspectiva etnosociológica es que las lógicas que rigen el conjunto de un mundo social o mesocosmos se dan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen: observando con atención uno solo, o mejor varios de estos microcosmos, y por poco que se logre identificar las lógicas de acción, los mecanismos sociales, los procesos de reproducción y de transformación, se deberían poder captar al menos algunas de las lógicas sociales del mesocosmos mismo (2005: 18)

Una de las ventajas que tiene escribir, en este caso en primera persona, es que ayuda a organizar nuestro pensamiento, trayendo del pasado al presente situaciones de la vida cotidiana que son relevantes para nuestra existencia en la medida que tejen nuestras identidades y subjetividades. Las primeras se refieren a un concepto que cada ser humano va construyendo a través de su existencia con las otras personas, y será el lenguaje

soporte fundamental para tener no una sino múltiples identidades y formas de expresarlas. Las subjetividades tienen que ver con la elaboración de concepciones particulares del mundo y la vida. Los relatos de vida son testimonio de lo que nos sucede, donde incorporamos nuestra mirada, valoración y sentimientos que generan las personas, hechos y sucesos que estamos contando. Los estudios etnográficos han logrado un reconocimiento y validez en las ciencias sociales de lo que denominan *narrativas*, como enfoque —algunos dicen metáfora— que construye e interpreta la realidad. Estas pequeñas historias tienen un significado y valor, son la voz de seres humanos que toman la palabra para comprender y dar su visión sobre el mundo, ya que en muchas ocasiones se les ha negado el derecho a expresarse y así ser tenidos en cuenta. Es un movimiento que recupera a los sujetos rehabilitando su acción humana, en la medida en que se centra no en sus debilidades sino en las capacidades y potencialidades.

La autobiografía lectora que analizaremos se puede tomar como una forma de identificarse (¿quién y cómo he sido lectora?) que si bien describe circunstancias, personas, instituciones, ante todo interpreta, en el tiempo y la distancia, una experiencia: la lectura literaria, que en todos los casos que he analizado siempre es calificada como decisiva, trascendental en la formación de las personas. A propósito de esto nos dice Jesús Sánchez Zapatero, refiriéndose a la crítica autobiografía literaria, que ésta ha tenido tres etapas. La primera, centrada en la vida del protagonista, donde se reproduce de la manera más fidedigna la época del autor. La segunda, que hace énfasis en la relación del sujeto creador con el texto, o sea, una interpretación del pasado. La última etapa se refiere a que en la autobiografía cada autor se crea a sí mismo, acercando el relato a una ficción (2010: 6). Si bien estamos en el ámbito literario, considero válido darle la categoría de creadora a la profesora, que comparte con sus personalísimas palabras una parte significativa de su existencia.

Una última observación: este ejercicio de escritura también exploró una dimensión más profunda. En este mundo de incertidumbres, me cabe la certeza de que la formación lectora de los docentes es garantía para que sus estudiantes tengan un acompañamiento de calidad en ese largo camino de la lectura de los textos, donde se necesita que los profesores ayuden a ver a sus alumnos lo invisible y que se amplíen sus repertorios para acceder a los múltiples sentidos que se pueden construir en la relación entre sujeto lector y objeto literario.

Objetivos. General: analizar una autobiografía lectora como un relato de vida, teniendo en cuenta aspectos interlocutivos, temáticos y enunciativos. A partir de este estudio, establecer el sentido que va construyendo la autora sobre su visión de lectora, los imaginarios sociales y culturales que acompañan esta actividad, las subjetividades e identidades que se expresan en una comunicación verbal escrita.

Específicos: Establecer las secuencias principales del relato, identificando su tema central; identificar cómo enuncia sus ideas, el rastro personal que va dejando en su discurso; señalar cómo organiza su discurso a nivel de la cohesión y coherencia.

Metodología: el presente trabajo examina una autobiografía lectora que enmarco en los relatos de vida lingüística, pero con un elemento específico: narrar las experiencias con las lecturas literarias. Aun así comparte uno de sus rasgos característicos con este tipo de escrito, ha sido requerida por otra persona, en este caso "yo" cuando dirigí un seminario sobre enseñanza de la lectura literaria. Se ponen en juego recuerdos de la infancia; el papel de la escuela y profesores/as; la dimensión social y comunitaria necesaria para aprender a leer y acercarse a la literatura; las consecuencias para la vida cuando te conviertes en una lectora. Para analizar el texto recurrimos a las explicaciones que presentan Helena Calsamiglia y Amparo Tusón en su libro *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2007), especialmente en lo que tiene relación con la situación de enunciación y la inscripción de la persona en el texto, así como los mecanismos de cohesión y coherencia. De esta forma, tendremos un acercamiento en los aspectos formales y de contenido. Será de gran utilidad también el trabajo del profesor Juli Palou, *Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna* (2008) y los documentos de la profesora Montserrat Fons, especialmente *Relatos de vida lingüística,* como modelos a seguir, además de contribuir con criterios para el análisis de relatos de vida lingüística, aplicados a una autobiografía lectora.

A continuación, algunas adaptaciones (en negritas) realizadas a un esquema recogido del grupo de investigación PLURAL de la Universidad de Barcelona:

OBJETOS DE LA INTERACCIÓN	INDICADORES
Dimensión interlocutiva	*¿Quién se dirige a quién?*
Marco de participación	***¿La lectura y las lecturas se convierten en tema?***
Lecturas	
Organización	*¿Cómo se organiza el discurso? ¿Cómo se abre? ¿Cómo se cierra?*
Dimensión temática	*¿Qué tema trata? ¿Palabras clave?*
	¿Constelaciones de palabras?
	¿Campos semánticos?
Dimensión enunciativa	*¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice?*
Posicionamiento enunciativo	*¿Hay valoraciones y apreciaciones?*
Personas	*¿Qué modalidad verbal predomina?*
Situación en el tiempo	*Conducta discursiva: justifica, argumenta, etc.*
Puntos críticos	*¿Qué pronombres personales usa?*
Recursos expresivos	*¿Distingue entre ahora y antes?*
Expresión de emociones	*¿Hay contraste entre deseo y realidad?*
	¿Utiliza metáforas u otras imágenes?
	¿Expresa preferencias y cómo se siente?

Análisis del texto de Saray: Saray es profesora de quinto de primaria en una escuela del municipio de Cali, Colombia. Participó de un Diplomado en Didáctica de la Literatura, en el primer semestre de 2009. Su texto fue producto de una actividad sugerida por quien acompañó la jornada sobre enseñanza de la lectura literaria. Se trataba de que cada

participante escribiera su autobiografía lectora, el hilo conductor no serían vivencias, sino experiencias con los libros y la lectura. El texto está dividido en párrafos que orientan la localización de las citas que se van a utilizar en el análisis; esta segmentación no obedece a temas sino que se respeta el formato dado por la autora.

1. Dimensión interlocutiva. Saray inicia su escrito evocando el momento en el cual aprendió a leer en su niñez. Una primera lectura hace pensar en un discurso organizado a través de un orden cronológico y pedagógico, lo primero por las edades que menciona; lo segundo, por las lecturas que realiza: enumera y describe las obras literarias del canon escolar en Colombia, establecidas en los programas del Ministerio de Educación Nacional. (**1**) *Recuerdo que siendo muy niña... Rafael Pombo se hizo presente en mi vida...* (**4**) *empezando el bachillerato...* El viejo y el mar... (**6**) *Salí del colegio...* La Divina Comedia. Pero es plausible notar otro tipo de organización del discurso, marcado por un orden espacial: (**1**) *Estaba en Kinder (jardín infantil)... Entonces aprendí a leer...* (**7**) *ingresé en el 94 a la Univalle (Universidad del Valle) y no paré de leer.* Así se van rememorando lugares: casa paterna, casa de la prima, escuela, colegio, universidad; y otro sitio, implícito en el texto, que fue importante para la formación lectora de una generación de jóvenes en América Latina, el kiosco o revistería donde se alquilaban o compraban las historietas: (**2**) *Mis hermanos, ambos mayores, llevaban a la casa las revistas de las historietas...*

La autora, respetando el formato de la autobiografía, escribe en primera persona, su "yo" se despliega a través de todo el texto. Considero que se dirige a ella misma en primera instancia, como receptora inmediata, no en un ejercicio narcisista sino más bien de reconocimiento de algo vivido. Pero esta narración está dirigida también a todas aquellas personas que comparten la experiencia de la lectura como parte importante de su vida. En la jornada se leyeron en voz alta las autobiografías, en ese momento nos convertimos en una comunidad de oyentes, que tenían en común el gusto por la literatura.

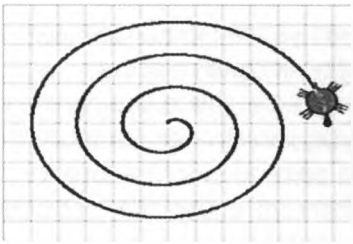
Al hacer un recorrido por el textos me doy cuenta de que en cada párrafo siempre hay una palabra o expresión que nos conduce a la lectura o a la literatura, algunos ejemplos los podemos leer en: (**3**) *allí leí y releí...* (**5**) *la poesía...* (**7**) *estudiar literatura*. El escrito es consecuente con la consigna que se lanzó, escribir una autobiografía lectora. Esta actividad se

convierte en el tema principal a tratar y desarrollar por Saray. El cierre del texto es una evaluación de vida, de un tiempo transcurrido, desde el que puede mirar atrás para hacer una afirmación contundente: (**8**) *la literatura, puedo decir que sí, que ella es la única capaz de develar cuánto tenemos y cuánto escondemos los seres realmente humanos.* Su historia trazó un movimiento circular, en la niñez se inicia la experiencia; siendo adulta y profesional ya tiene una certeza ética sobre lo que significa una práctica como la lectura.

2. Dimensión temática. Los temas principales que se identifican en el texto son transversales al mismo, forman campos semánticos o de significados que tienen una estrecha relación de sentido. Reconocemos los siguientes con sus correspondientes palabras clave:

- experiencia de y con la lectura: aprendí, me apasioné, leí y releí, leer, estudiar literatura;
- personas que la acompañaron en esta experiencia: profesoras: kinder, bachillerato y universidad; familia: padre, hermanos y prima;
- canon literario personal: literatura infantil, historietas, novelas, poesía, música;
- desarrollo cognitivo y vital: (**1**) aprendí... se hizo presente en mi vida... (**2**) me apasioné... conocí... (**4**) nunca sentí una imposición... espacio maravilloso... amé... (**5**) para luego no recordar nada de lo que en ella decía...

Este análisis a nivel semántico demuestra que la lectura en general y la lectura literaria en particular son procesos largos que tienen etapas o ciclos que se mueven como una espiral, si se sigue una de las definiciones del diccionario de la Real Academia: *curva plana que da indefinidamente vueltas alrededor de un punto, alejándose de él más en cada una de ellas.* El punto o centro sería la literatura, Saray no lo pierde de vista, pero se aleja en la medida que su horizonte de expectativa de lectora se amplía con cada nuevo texto y al tiempo que encuentra personas que la acompañan y la desafían y la convierten en una lectora más versátil o polivalente, esto significa en palabras del profesor Max Butlen *un lector/a apto, capaz de ocupar un espacio en la cultura de la escritura... escritor más allá de la recepción, capaz de desplegar las mismas competencias en la lectura que en la escritura* (2010).



3. Dimensión enunciativa. En su libro, Calsamiglia y Tusón afirman que la escritura es una forma de producir y re-construir conocimiento (2007: 67). Si bien comparto esta idea, considero que en el mundo existen otras maneras de llegar y generar conocimiento, como lo demuestran las culturas de una tradición más oral que escrita, que por ejemplo viven en los países emergentes. Pero no es mi propósito ahondar en esta polémica, la menciono porque agregaría al comentario de las profesoras que la escritura también es un modo de recrear nuestra vida, de expresar que algo nos ha sucedido, de dejar constancia de una experiencia vivida, como lúcidamente lo plantea Jorge Larrosa en su texto *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (2003). Este apartado analizará cómo la autora se inscribe en el texto, las huellas del "yo" que va diseminando en el tejido de las palabras, y desde ese lugar precisar la intencionalidad profunda de su reflexión, ya que a un nivel superficial se producen mensajes obvios, pero cuando se profundiza en los intersticios de los discursos resuenan otros sentidos de los cuales muchas veces quien escribe no es consciente. También interesa rastrear las estrategias lingüísticas formales usadas para construir este enunciado, que en este caso se materializa en un formato autobiográfico.

Saray se apropia del lenguaje para escribir o enunciar, para mostrar su "actuación lingüística en contexto" (Calsamiglia y Tusón, 2007: 125) sobre su historia como lectora de literatura. Desde la palabra inicial se presenta y relaciona con sus potenciales lectores utilizando la primera persona del singular, "yo": (**1**) *Recuerdo*... Pronombre personal del cual ya no se va a separar, si mucho se desdobla o mimetiza en otras expresiones: (**2**) *mi papá... mis hermanos*... (**4**) *nos asignaban títulos*... (**6**) *me presentó*... En estos enunciados y otros está profundamente involucrada como pariente o como estudiante, participa de comunidades familiares y escolares que en momentos determinantes y determinados de su vida se constituyeron en

sus comunidades lectoras, ya sea facilitando material bibliográfico o como espacio de interpretación y lectura colectiva.

Saray así se convierte en el sujeto que genera un discurso desde una experiencia muy personal, subjetiva en consecuencia con el tipo de texto que se le ha requerido para que escriba, una autobiografía, que como su nombre lo indica debe ser enunciada en primera persona para que cumpla su principal requisito: describir la vida de una persona escrita por ella misma. Para continuar profundizando en el texto miraremos el uso de las formas verbales, que marcan acciones y le dan vida a los enunciados. Por medio de aquellas la autora modeliza, llena de expresión su discurso. Primero están los verbos o expresiones verbales que se relacionan con una actividad cognitiva que proporciona la experiencia de la lectura literaria:

(1) *aprendí de memoria*
(2) *decodificaba... no comprendía*
(3) *leí, y releí*
(4) *escribía... que conociera*

Estas maneras verbales muestran unas acciones de tipo intelectual, de conocimiento y formación en competencias y habilidades que proporciona la lectura. Relacionan con ella dimensiones cognitivas como la memoria, la codificación, la comprensión y algo fundamental que se espera formar a través de la lectura, la escritura. Y simultáneamente presenta modelos de profesoras que nos recuerdan prácticas pedagógicas: ...*aprendí de memoria*... un método inductivo que va de lo particular (fonemas) a lo general (frases), donde leer es "traducir" o decodificar signos. Pero también menciona unas experiencias que muchas personas comparten, la no comprensión como parte necesaria de aprender a leer. La lectura es también un ejercicio del recuerdo y el olvido. Y la práctica que muchos tienen: releer, como método para apropiarse de historias ajenas. Y otra práctica menos frecuente y que hace parte de interpretar, entender y seguir leyendo: escribir sobre las obras.

Si bien los verbos son las palabras fundamentales que modelizan los discursos, en este estudio particular me parece importante referirme a otras expresiones como algunos adjetivos, que considero dan cuenta de cómo Saray da tono y fuerza a su escrito:

(2) *me apasioné... me gustaba*
(4) *un espacio maravilloso... amé*
(6) *importante referente... apasionante*

La literatura es una experiencia de amor y libertad que requiere de acompañamiento de una persona que ponga en práctica el mejor método en pedagogía, querer y respetar a sus estudiantes, y transmitir con transparencia y emoción su conocimiento. Saray modula su discurso desde el sentimiento, abierta, sin vergüenza de mostrarse a ella misma y a otras, es generosa, desborda pasión y emoción. Este testimonio de lectora es profundamente personal, así su lenguaje se desmarca de un tono racional y académico, para jugar en el terreno de lo íntimo, de la subjetividad... acaso ¿de lo femenino? Su calidez llega a un punto máximo cuando se refiere con un diminutivo a una profesora universitaria: **(7)** *con Amparito Castro...* O cuando al hablar de otra docente dice:

> **(6)** En grado décimo conocí una profe que resultó ser un importante referente en mi vida: Olga Lucía Valderrama, mujer convencida de que la literatura era lo único realmente apasionante para cualquier ser que se considerara humano

En los dos últimos párrafos el uso de verbos como *salí, decidí que quería estudiar literatura,* dan cuenta de una enunciadora segura de las decisiones tomadas en el pasado, así lo indica el pretérito perfecto simple. Es un sujeto que al hablar a sus interlocutores desde la primera persona se compromete y asume toda responsabilidad sobre lo que dice, lo reafirma la expresión *hoy... puedo decir que sí,* donde el tiempo utilizado es el presente. También es significativo el uso que hace del adverbio relativo *cuando*: más que dar fechas exactas, su recorrido por la lectura está marcado por acontecimientos ya sucedidos, que tienen trascendencia en su actividad, en este sentido es un tiempo vital y por esto se recoge en el escrito; sólo se guardan y recuerdan ciertas vivencias que no se olvidan, la memoria es selectiva: **(1)** *en kinder cuando la maestra...* **(2)** *cuando ya decodificaba...* **(4)** *cuando a mis doce años.*

Saray se dirige a unos interlocutores que comparten repertorios o contextos comunes. Su escrito exige un conocimiento literario particular y una cultura general que poseen ciertas personas formadas en la ciudad letrada. Habla de su experiencia desde unas nociones enciclopédicas. Para demostrar su relación con la literatura enumera, elabora una lista y es a partir de ella que expone su vivencia lectora. La única garantía de comprender el sentido, por ejemplo, de: **(5)** *Recuerdo que tenía 17 cuando empecé a escuchar*

a Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Mercedes Sosa, Violeta Parra, Joaquín Sabina, Serrat, entre muchos otros... es conocer sobre música latinoamericana y española de cierto período de la historia, así como comprender la metáfora: *la poesía... llegó a mi vida...* requiere de una enciclopedia poética específica. Y qué decir del sentido figurado de... **(5)** *me presentó a los héroes y deidades grecorromanas... conocí a Andrés Caicedo, Poe, Fallaci.*

Síntesis. Saray teje su escrito convocando sus recuerdos de niña, adolescente y universitaria que se apasiona por la lectura. Pero este camino sólo es posible hacerlo acompañada y sustentada por otras personas e instituciones. Sus palabras son testimonio de la importancia que tuvo y tiene en su desarrollo la comunidad, representada en la familia, amigos y la escuela desde la primaria a la universidad. Es un recorrido guiado pero que también tiene mucho de libertad, ella en momentos determinados se refiere a sus búsquedas personales de otras obras y géneros literarios, de otras expresiones artísticas como la música. La lectura también aparece como una actividad donde en algunos momentos no se aprende nada o se olvida; las formas de leer y lo que se lee tienen una historia, unos ciclos; nos demuestra cómo cada período de su vida está marcado por unas lecturas determinadas que el mundo editorial ofrecía en su momento o que establecía la escuela como institución educativa. También expresa sus gustos y placeres o al contrario; por ejemplo, amó *El viejo y el mar* (Hemingway), pero no disfrutó tanto los cuentos de *El llano en llamas* (Rulfo) que para muchos ha sido una obra de culto en su formación literaria; que sirva como ejemplo de las diferentes maneras de interpretar y valorar una obra artística. Lo valioso es enunciarlas sin temor a ser condenada y juzgada por ello; en este sentido, es un texto sincero y transparente donde se "expone" ante sus posibles lectores. Saray escribe un texto autobiográfico en el que nos cuenta confidencias, intimidades, este lenguaje la acerca a sus lectores por el tono y ambiente cálido que crea en su discurso, y que está acorde con el compartir esa larga lista de títulos de obras que la han acompañado en el periplo de su vida lectora. Es como si nos tomara de la mano para que visitemos y ella revisite territorios literarios. Así su tejido textual nos transmite un mensaje que logramos entender, que tiene una gran coherencia interna, donde el punto central nunca se pierde de vista: la lectura literaria.

Conclusiones. Considero fundamental para el desarrollo de una didáctica de la literatura las investigaciones que se puedan adelantar en el ámbito del profesorado: su formación literaria, ideas sobre las pedagogías en el momento de enseñar literatura, su posición como lectores/as en relación a los avances de teoría y crítica literaria, son aportes que contribuirán a la elaboración de diagnósticos sobre el estado de la cuestión y proyectarán intervenciones formativas concretas para un futuro. Estos relatos de vida que bien pueden ser interpretados como un microcosmos proporcionan una información valiosa, aunque parcial, dan elementos para la reflexión sobre concepciones, ideologías sobre el objeto que se va a enseñar, la literatura. O sea, nos explican ciertas lógicas de una expresión social y cultural o mesocosmos, como es la institución literaria. Entre otros, dan cuenta de un aspecto fundamental cuando se enseña a otras personas, la actitud de la maestra frente al conocimiento. Se requiere de amor para transmitir y acompañar a otros en su desarrollo cognitivo. Sin pasión no se puede ser una buena docente. Estas autobiografías dicen más de lo que aparentemente se ha pedido a quien escribe.

Había comentado antes que esta actividad se desarrolló con un grupo de docentes, casi en su totalidad los trabajos compartieron el tono íntimo y cercano del texto de Saray. Es para mí de gran complacencia, como formadora de formadores en literatura, que pese a las dificultades que vivimos en el mundo occidental con la promoción de la lectura, existan personas que desbordan tanta pasión por esta dimensión humana. Sumando a esto la complejidad que tiene en nuestros países emergentes, con una tradición letrada detentada sólo por las clases pudientes hasta la mitad del siglo XX, resulta de verdad estimulante que, a pesar de estos escollos, se formen verdaderos amantes de la literatura en las instituciones de educación pública. Y es un desafío para mí como profesora e investigadora seguir indagando en estas manifestaciones y prácticas pedagógicas claves para proponer derroteros curriculares en la educación literaria, en particular, y en el desarrollo de la competencia lectora, en general[31].

11. **Bibliografía consultada por la Prof. Mery Cruz para una "Autobiografía lectora...": Actis**, B. (2008) *Lecturas, familias y escuelas. Hacia una comunidad de lectores y escritores.* Homo Sapiens, Rosario. **Berteaux**, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.* Bellaterra, Barcelona. **Butlen**, M. (2010) *La lectura literaria, su comprensión e interpretación.* Trabajo presentado en el Seminario de Investigación Avanzada 2, realizado en la Universidad de Barcelona del 17 al 20 de mayo de 2010. **Calsamiglia**, H. y **Tusón**, A. (2008) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Ariel, Barcelona. **Larrosa**, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura*

✚ Anexo: Mi autobiografía lectora - Saray

1. Recuerdo que siendo muy niña, la lectura llegó a mi vida de una manera casi imprevista. Estaba en kinder cuando la maestra nos presentaba a mí y a mis compañeritos de 5 años, unas fichitas que tenían el dibujo de una fruta, un animalito o un objeto y luego escribía con tiza blanca, en el tablero verde, las palabras que nombraban cada una de las imágenes que previamente nos había mostrado. Entonces aprendí a leer: uva, perro, mesa, casa, gato... Recuerdo que en la primaria aprendí de memoria *El renacuajo Paseador* y *Simón el Bobito* y así, Rafael Pombo se hizo presente en mi vida.
2. Cuando ya decodificaba mejor, entonces me apasioné por la lectura de las historietas. Esperaba que mi papá le comprara el periódico al muchachito que vendía *El País* todos los domingos, pero también me gustaba muchísimo leer *La Gaceta*, aunque no comprendía muy bien todo lo que allí decía. En las historietas de *El País* conocí a Condorito, Benitín y Eneas, Tarzán, entre otros. Mis hermanos, ambos mayores, llevaban a la casa las revistas de las historietas de Memín, del Llanero Solitario y de unos luchadores enmascarados que ya no recuerdo cómo se llamaban.
3. Los fines de semana solía irme donde mi prima Viví para jugar con ella y con sus amiguitas del barrio, y por supuesto, con las Barbies que todas ellas traían; pero también en medio de tantos juguetes mi prima tenía una colección gigante de Oveja Negra y de Salvat, de los clásicos infantiles de todos los tiempos; allí leí y releí *El soldadito de plomo*, *Simbad el marino*, *Alí Baba y los Cuarenta Ladrones*, *Caperucita roja*...
4. En el colegio, empezando el bachillerato, los maestros nos asignaban títulos de obras para leer, digo asignaban porque nunca sentí

y formación. Fondo de Cultura Económica, México. **Palou**, J. (2008) *Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna.* Manuscrito no publicado. **Palou**, J., **Fons**, M. (2008) *Los relatos de vida y la presencia del otro.* Aula de Innovación Educativa, 16-19. **Sánchez**, J. (2010) *Autobiografía y pacto autobiográfico: revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica.* URL: http://www.ogigia.es/OGIGIA7_files/SANCHEZ_ZAPATERO.pdf. Consultado el 25/5/2010.

una imposición u obligatoriedad cuando leía; las evaluaciones de los textos leídos eran para mí un espacio maravilloso donde podía decir todo lo que quería, entonces siempre escribía mucho más de lo que los profes pedían... no por sapa, no, no, no. Cuando a mis doce años leí *El viejo y el mar* amé tanto esa historia que no recuerdo ahora cuantas veces la leí, como tampoco recuerdo saber quién era Hemingway y lo insigne que era para la literatura. Recuerdo también que en el bachillerato leí *El llano en llamas*, pero éste no fue tan significativo para mí. Hacia mis dieciséis mi amigo John Jairo, militante del... me regaló La Constitución Política de Colombia, con dedicatoria y todo dizque para que conociera bien mis derechos; en esos días andaba tan loquita con esas cosas que me leí toda la dichosa Carta Magna, para luego no recordar nada de lo que en ella decía. En la adolescencia leí el best seller *Raíces*, un poco influenciada por la serie televisiva, también leí los *Doce cuentos peregrinos*.

5. Recuerdo que tenía 17 cuando empecé a escuchar a Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Mercedes Sosa, Violeta Parra, Joaquín Sabina, Serrat, entre muchos otros, y con ellos toda la poesía de Benedetti, Neruda, Miguel Hernández... llegó a mi vida.
6. En grado décimo conocí una profe que resultó ser un importante referente en mi vida: Olga Lucía Valderrama, mujer convencida de que la literatura era lo único realmente apasionante para cualquier ser que se considerara humano. Olga Lucía me presentó a los héroes y las deidades grecorromanas, me presentó al Mío Cid, a Cervantes con su Quijote, a la Celestina, al increíble Hamlet de Shakespeare, a Camus, Kafka y tantos más que ahora se me escapan de la lista... Por mi cuenta, en esa misma época, conocí a Andrés Caicedo, Poe, Fallacci...
7. Salí del colegio y ahora sí, decidí que quería estudiar literatura, ingresé en el 94 a la Univalle y no paré de leer; leí desde *La Divina Comedia* con Amparito Castro, hasta los poemas de Jotamario Arbeláez con Alejandro Mendoza.
8. Hoy, después de más de una década de haberme decidido por la literatura, puedo decir que sí, que ella es la única capaz de develar cuanto tenemos y cuanto escondemos los seres realmente humanos.

Virginia Ricchi[32]: "Faltan muchas, muchas páginas más por leer"

Estoy segura de que, cuando tenía unos diez años, me regalaron por vez primera un libro en Navidad. Antes, nada me emocionaba más que ver muñecas en los catálogos de compra. Ahora tenía en mis manos un libro: *¡Buenísimo Natacha!* Luis María Pescetti se llamaba el autor. La ilustración era colorida, y una nena rubia con cara de pícara me invitaba a conocerla. Lo disfruté, porque Natacha era diferente a mí pero no por eso menos cercana. Compartíamos la misma edad problemática. Por ese entonces, a mí se me ocurría refugiarme en la biblioteca de mi escuela primaria durante los recreos, a pesar de tener amigas y compañeros de clase con quienes andar. Nada era mejor que volver a casa con un libro prestado. Hasta el 'sacrificio' de hacer la tarea se volvía dulce sabiendo que luego tendría horas de lectura.

El gusto por leer no desapareció a pesar de varios cambios experimentados. Por ese entonces mi mamá me regaló un ejemplar bastante nuevo de *Mujercitas,* de L. M. Alcott. Así que realmente entiendo qué se siente desear ser como Jo. Porque yo quería creer que ella era mi alter ego; más bien, que finalmente, acabaría convirtiéndome en la escritora de la familia. De Meg no tenía ni una letra de su nombre, mucho menos de la pobrecita Beth y de la simpática (pero insufrible) Amy. Tanto se inmiscuyeron en mi vida (¿o yo me entrometí en la de ellas, replanteándome su visión del mundo?) que con una amiga nos llamábamos secretamente 'señoritas March' y firmábamos cartas con el pseudónimo Megjobethamy. Tardé bastante en terminar el libro y mientras lo leía, aparecían muchos otros títulos que pasaban zumbando por mi cabeza día tras día.

32. N.de E.: Virginia Ricchi (Rosario, Arg., 1995) es estudiante, egresada de la Esc. Sup. de Comercio de Rosario. Cursa 1er. año de la carrera de Letras en la UNR. (Esta biografía lectora fue escrita en 2013 en el marco del Taller Virtual de Lectura y Escritura coordinado por B. Actis.)

Me acuerdo de que mi papá, al regresar de un viaje a Buenos Aires, me trajo *Corazonadas. El libro II de los chicos enamorados*, de Elsa Bornemann. La conocía por haber leído sus cuentos de terror, que dejaron cierta huella que me hizo inclinarme más tarde por el género de terror y misterio (pasé por una interesante etapa en donde me dedicaba a devorar libros policiales y de suspenso generalmente norteamericanos, que inspiraron una corta novela mía). Con ese regalo empecé a escribir poesía (¡vergonzosa!) destinada a cierto muchacho que nunca la leyó, por suerte.

Creo que siempre fui una adelantada, no a la manera de alguien brillante, sino una chica que quería vivir cosas que no tenían por qué sucederle antes de entrar propiamente en la adolescencia. Pasó el tiempo, al fin entraba al mundo juvenil en la escuela secundaria. No era de sorprender que yo fuera una alumna 'ducha' en lectura y redacción, pero en matemática y otras ciencias iba para atrás.

Un día de verano, nuevamente mi madre (siempre preocupada porque sus hijos leyeran) me regaló una novela, mi género literario favorito. Entonces pasé las hojas por todo el cuerpo de *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende. Pronto, era devota de la escritora, y me entusiasmaba encontrar alguna obra suya en las librerías, las bibliotecas o las casas de gente conocida. Quería enormemente a Clara y sufría con cada desatino en la historia de amor de Blanca y Pedro Tercero; me reía de los exabruptos de Esteban cuando rompía a bastonazos el teléfono, y disfrutaba de las historias escondidas de varios otros personajes. Eliza y Tao (de *Hija de la fortuna* y *Retrato en sepia*) merecieron buena atención de mi parte también.

Me animé a leer a García Márquez algo intimidada por ese impresionante título: *Cien años de soledad*. Creo que tardé aún más que el diluvio en Macondo. Sé que será uno de los libros más apreciados de "mi lista". Y que mi imaginación querrá incorporar algo de esa magia que une cada palabra que sucede a otra, cada personaje, espíritu, que si aparece, es porque tiene sobrados motivos para reaparecer en otro tiempo y espacio, pero hasta llegar a escribir como realmente quiero escribir faltan muchas, muchas páginas más por leer.

Jorgelina Garrote[33]: "Las horas de la infancia eran más largas"

Remontarme a mi historia personal como lectora es volver a escuchar ciertas voces que estuvieron presentes como los libros abiertos. Si hay algo que recuerdo es el regazo de mi mamá y mi papá, contándome cuentos en la cama. La voz de mi mamá cambiaba con cada personaje y eso me gustaba mucho. De mi papá recuerdo el timbre pausado, sincero. Recuerdo que aprender a leer me resultó un trabajo difícil. Mi mamá había comprado un diccionario con imágenes. Para comprender la palabra, aparecía, por ejemplo, "abeja" y al lado del dibujo estaba la palabra. Y yo miraba el dibujo y miraba la palabra y no le encontraba la relación, las letras eran otros dibujos. No sé cuándo exactamente esas incógnitas se despejaron y leer no fue tan trabajoso pero sí recuerdo el placer que sentía por el hecho de que me contaran historias. A mi tía, que era artista plástica, le encantaba contarme cuentos con títeres, y para colmo con personajes penumbrosos como las brujas y yo me moría de miedo porque la voz de las brujas le salía de lo más bien. Además, ella misma hacía los títeres, y las brujas eran muy feas. De mi abuela recuerdo rimas, algunas canciones y oraciones para antes de dormir, y de las historias que me contaba a partir de fotos suyas y de su familia que guardaba en una caja de zapatos. Mi otra abuela también guardaba fotos de otras épocas y eso me encantaba. La escuchaba los sábados por la tarde, después de la merienda, en esas horas que parecen avanzar lento (no sé por qué siempre me pareció que las horas de la infancia eran más largas), ella me contaba fragmentos de su

33. N.de E.: Jorgelina Garrote (Santa Fe, Arg., 1975) es Profesora y Licenciada en Letras (UNL). Ejerce la docencia en escuelas de enseñanza media y en el Liceo Municipal "A. Fuentes del Arco" (Santa Fe). Realizó el Postítulo de Actualización Académica en LIJ. (Esta biografía lectora fue escrita en 2013 en el marco del Taller Virtual de Lectura y Escritura coordinado por B. Actis.)

vida, los más significativos, y yo la oía mientras miraba las fotos y me parecía que esas personas, detenidas en el tiempo, desconocidas por mí, cobraban vida, me miraban a mí. La narración siempre estuvo asociada en mi infancia a personas a quienes amé mucho, a sus voces, a la manera en que contaban.

De la escuela primaria puedo rescatar haber leído a Syria Poletti. Esta escritora me acompañó hasta la adolescencia con sus cuentos policiales. Y de mi preadolescencia recuerdo *Inambú busca novio* y *El misterio de las valijas verdes,* libros que nos habían dado a leer en la escuela. El inmenso placer que sentía en casa leyendo esos libros contrastaba con la escuela, en la escuela el placer se había ido a otra parte. Leíamos las novelas en voz alta, en la hora de Lengua. Una compañera pasaba al frente y leía algunas páginas. Para la maestra era motivo de evaluación de lectura en voz alta. Siendo más grande, en la secundaria, la situación fue la misma. No encontré esa relación lector/libro tan próxima a la felicidad en la escuela. Y lo más triste es que para mis compañeras de curso, las que no leían en otros ámbitos, ésas eran sus únicas experiencias. Y yo pensaba para mis adentros que no podía mostrarles que la lectura era otra cosa, otra experiencia, que el imaginar la historia y degustar las palabras era hermoso, como lo vivía yo. Pienso en Graciela Montes y en su "frontera indómita": la literatura se escurre en las prácticas escolares, pareciera que no quiere quedarse, que no encuentra un lugar allí.

Por aquel entonces, siendo adolescente, mi mamá se hizo socia de la Biblioteca Pedagógica y yo podía acceder a otros libros (a los que me regalaban los leía con avidez, recuerdo con qué gusto leí *La vuelta al mundo en 80 días* de Verne). La bibliotecaria de la Pedagógica me sugirió que entre a la sección general donde estaban las novelas divididas por nacionalidad, que me fijara en aquellos libros "que tuvieran un papelito amarillo pegado en el lomo, ésos eran para jóvenes". Mi desconcierto fue doble; primero, porque tuve que pasar de la Sección Infanto-Juvenil (luminosa, colorida) a otra (sombría, silenciosa) poblada por viejos libros encuadernados. Cuando

saqué esos libros con el papelito amarillo me encontré con que nada indicaba que pudieran ser lecturas para mí; sin embargo, me llevé un par. Algunos años después supe que había leído a Bioy Casares, a Steinbeck, a Hemingway. Aparecieron luego en esa sección García Márquez, Vargas Llosa, Carlos Fuentes, Isabel Allende. El período de la adolescencia fue el más difícil en el sentido de encontrar lecturas, autores, libros que pudieran atraerme. No tuve mediadores ni compañeras con las que pudiera orientarme o compartir lecturas.

Para mí la lectura siempre fue una búsqueda. Creo que siendo niña la lectura era motivo de ensoñación, imaginar me gustaba muchísimo. Imaginar la historia y luego seguir en ese estado de ensoñación era construir mi propio mundo. No hace mucho leí una cita de George Jean en la que se mencionaba la necesidad de imaginar: "La vida imaginaria es, pues, mucho más que una necesidad de vida: es una necesidad fundamental. Y contemplar el mundo, percibirlo y comprenderlo mejor no es perder el tiempo". Coincido con esta afirmación, creo que la ensoñación es tan importante como el comer y el dormir en la vida de un niño porque permite delinear la propia subjetividad.

No recuerdo experiencias en mi infancia y adolescencia de un adulto mediador en la escuela. La lectura literaria era simplemente un contenido para evaluar lectura en voz alta o comprensión lectora, ni siquiera interpretación. En la secundaria tuve profesoras que luego me dieron clases en la Facultad. Nadie podía discutir su trayectoria. Nos daban a leer clásicos que luego leí con admiración pero en la secundaria eran un tedio. Me pregunté entonces, siendo estudiante universitaria, por qué la lectura perdía tanto en la escuela, por qué se volvía gris. Me lo sigo preguntando hoy, pero sé que la lectura y la escuela son un binomio complicado, difícil, como diría Laura Devetach. Mucho me costó después de la Facultad volver a leer un libro sin pensarlo como un objeto de estudio. Fue un proceso de recuperación de mí misma como lectora que no busca otra cosa que el gusto por el relato.

Casualmente en estos días me pregunté cómo trabajar los libros del Taller de la Palabra del Liceo Municipal con mis pequeños alumnos de siete años. Veníamos con algunos tropezones porque son bastante más que otros años y yo, acostumbrada a los grupos reducidos, me tuve que replantear algunas actividades. Les mostré primero el cortometraje "Los fantásticos libros voladores del Señor Morris" y luego les dejé sobre el escritorio casi todos los libros que fuimos comprando en estos años. Que los miraran, que los leyeran si les interesaba, que los dejaran y buscaran otros. Mi sorpresa fue enorme, estuvimos dos clases así, ellos con la libertad de mirar, servirse, leer, o no leer, compartir con el compañero el libro o pelearse por un libro, acercarse y comentarme lo que les había gustado, escucharlos leerme el libro a mí, encerrarse con las tapas del libro y olvidarse del resto... Algunos me preguntaban que cuál podían ver, y yo sólo hice algunos breves comentarios como "éste cuenta una historia para reírse" o "éstos son cuentos", "aquél tiene colmos". Luego, completamos unas fichitas de colores para indicar en el cuaderno qué libro habíamos visto, y esta actividad los llevó a prestarle atención a la tapa, a diferenciar el autor del ilustrador, a preguntarse qué hace un ilustrador y qué es la editorial. Me llamaron la atención también las palabras que usaron cuando dieron su opinión sobre el libro: "encantador", "entretenido", "me gustan las imágenes". Me pregunto si tal vez yo no esté cumpliendo ese rol de mediador que me faltó en una determinada edad en mi historia personal con los libros.

III. A partir de los acuerdos institucionales

Tras la propuesta y exposición que hasta aquí hemos realizado de **proyectos, testimonios y experiencias**, señalaremos que los mismos **parten de investigaciones y de prácticas inscriptas en el trabajo de cátedra**. En este sentido, tanto el Prof. Ricardo Barberis (autor de la segunda parte de este libro) como yo dictamos distintas cátedras del área Literatura en el Profesorado de Lengua y Literatura para Enseñanza Media de la Escuela Normal Superior N° 32 "San Martín" de Santa Fe[34]. Desde allí realizamos acuerdos en cuanto a criterios metodológicos en el campo de la enseñanza de la literatura, que implican el consiguiente intercambio teórico consensuado. Estos acuerdos se evidencian en la selección de bibliografía común para confeccionar los apuntes de cátedra y en la escritura de artículos para ser incluidos en el "Apunte introductorio común del área Literatura del Profesorado de Lengua y Literatura - Temática: **Metodología de la Investigación Literaria**", que sigue el criterio de articulación inter-cátedras y se propone cumplir con los siguientes objetivos:

- **Reflexionar sobre la manera de concebir la lectura literaria a la hora de que los estudiantes produzcan un trabajo escrito de carácter monográfico;**
- **Generar un consenso institucional para plantear en las distintas cátedras la interpretación de las obras a través de hipótesis de lectura argumentadas;**
- **Producir, para tal fin, un material teórico-metodológico de referencia para los estudiantes del Área Literatura de los Profesorados de Lengua y de Primaria[35], como soporte bibliográfico de carácter institucional.**

El trabajo está en constante revisión, y por eso año a año se profundiza el marco teórico, se amplía el cuadernillo común con la

34. N.de E.: El Prof. Barberis dicta las cátedras: Literatura Europea II, Literatura Europea III, EDI-Lecturas de Narrativa Contemporánea y Teoría Literaria, y la Prof. Actis dicta: Introducción a la Literatura, ECO-Literatura para Niños y Jóvenes, Literatura Latinoamericana y Literatura Argentina.

35. Participa también del proyecto la Prof. María Cristina Domínguez, titular de la cátedra Literatura Infantil y su Didáctica, en el Profesorado de Enseñanza Primaria de la Esc. Normal Sup. "S. Martín".

incorporación de materiales complementarios que interrelacionan las distintas disciplinas involucradas (por ejemplo, material acerca de la influencia de determinados autores, obras y movimientos literarios en otros a modo de estudios comparados) y se incluyen monografías de alumnos avanzados que han producido material implementando las herramientas proporcionadas en el apunte inicial. El proyecto se completa con la realización de mini-tutorías de intercambio de experiencias de análisis e interpretación entre los estudiantes de distintos niveles de formación; así, se pretende alentar el diálogo entre alumnos avanzados e iniciales de la carrera a partir de sus experiencias concretas de producción[36].

En cuanto a las actividades de taller de escritura creativa, dentro de mis cátedras asigno un espacio para que los estudiantes puedan apropiarse de ese modo de los lenguajes literarios (como ya se ha señalado, el trabajo de escritura implica también las instancias de análisis e interpretación), por lo cual muchas de las propuestas incluidas en el Laboratorio de Lecturas y Escrituras de esta primera parte del libro fueron llevadas a la práctica en las aulas[37]. En este sentido, **la planificación de las clases de Literatura** (que incluye como es usual objetivos, contenidos, metodología, actividades, que aquí se mencionan y desarrollan) es amplia y flexible porque **involucra tanto la lectura y el análisis crítico literario como la producción de escritura creativa de parte de los estudiantes**, e intenta repensar las prácticas de enseñanza y su relación con el conocimiento.

De esta manera, **las problemáticas específicas del campo que nos ocupa fueron interpeladas desde nuestras propias prácticas**. Este libro da cuenta de tales indagaciones.

36. A modo de ejemplo, señalo que en mis cátedras de Literatura Argentina y Literatura Latinoamericana los estudiantes presentan trabajos monográficos con carácter de trabajo práctico o de parcial siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos; en ellos indagan sobre problemáticas de las obras analizadas y también establecen vínculos entre obras diversas del Programa. Este aspecto de la propuesta será desarrollada en la segunda parte del libro.

37. A través de las actividades de taller los estudiantes, ya sea de manera individual o colectiva, producen sus textos, y en algunas instancias éstos tienen el carácter de trabajos prácticos. A modo de ejemplo: una propuesta como la de "redes de ficciones" aquí incluida es trabajada tanto en las cátedras de Lit. Argentina como de Lit. Latinoamericana, del mismo modo que las actividades a partir de LIJ son abordadas y desarrolladas en ECO- Literatura para Niños.

Bibliografía

Actis, B. (1998) *Literatura y escuela.* Homo Sapiens, Rosario.

——— (2002) *¿Qué, cómo y para qué leer?* Homo Sapiens, Rosario.

——— (2003) *Taller de lengua. De la oralidad a la lectura y a la escritura.* Homo Sapiens, Rosario.

——— (2005) *Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura.* Homo Sapiens, Rosario.

——— (2006) *Cómo promover la lectura.* Longseller, Buenos Aires.

——— (2008) *Lecturas, familias y escuelas. Hacia una comunidad de lectores.* Homo Sapiens, Rosario.

Andruetto, M.T. (2009) *Hacia una literatura sin adjetivos.* Comunicarte, Córdoba.

Barthes, R. (1974) *El placer del texto.* Siglo XXI, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1967) "Campo intelectual y proyecto creador". En *Problemas del estructuralismo*. Siglo XXI, México.

Bronckart, J.P. (1996) *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé, Lausanne- París.

Cavallo, G. y **Chartier, R.** (direct.) (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Santillana -Taurus, Madrid.

Certeau, M. de (1996) *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana, México.

Colasanti, M. (2004) *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*. Norma. Bogotá.

Díaz Rönner, M.A. (2011) *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas.* Comunicarte, Córdoba.

Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica, México.

Genovese, A. (2011) *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
Gola, H. (2007) *Prosas.* Alción, Córdoba.
Jauss, H.R. (2000) *La historia de la literatura como provocación*. Ediciones Península, Barcelona.
Iser, W. (1987) *El acto de leer.* Taurus, Madrid.
Larrosa, J. (2005) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Laertes, Barcelona.
Lerer, S. (2009) *La magia de los libros infantiles.* Ares y mares, Barcelona.
Lerner, D. (2003) *Lectura y escritura: apuntes desde una perspectiva curricular. Textos en contextos 4: la escuela y la formación de lectores.* Asociación Internacional de Lectura y Vida, Buenos Aires.
Lluch, G. (2004) *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles.* Norma, Bogotá.
Manguel, A. (2007) *La biblioteca de noche.* Alianza, Madrid.
Meek, M. (2004) *En torno a la cultura escrita.* Fondo de Cultura Económica, México.
Mendoza Fillola, A. (1995) *De la lectura a la interpretación*. AZ, Buenos Aires.
Patte, G. (1983) *Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas*. Kapelusz, Bogotá.
Peroni, M. (2003) *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura.* Fondo de Cultura Económica, México.
Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica - Colección: Espacios para la Lectura, México.
——— (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. Fondo de Cultura Económica, México.
Privat, J.M. y otros (2001) *Las bibliotecas municipales y su público*. BPI/Centro Pompidou, París.
Rodari, G. ([1973] 2002) *Gramática de la fantasía*. Ediciones del Bronce, Barcelona.
Rosenblatt, L. (2002) *La literatura como exploración.* Fondo de Cultura Económica, México.
Sallenave, D. (1997) "Le maître et la *transmission des savoirs*". En *Actes VII - L'école et ses maîtres* - Colección: *Les actes des entretiens*. Nathan, París.
Sarland, C. (2003) *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta.* México, Fondo de Cultura Económica.

PARTE II

Análisis e interpretación de textos literarios: posicionamiento estratégico y operatoria

Ricardo Barberis

Introducción

La realización de estas operaciones de lectura inherentes a nuestra práctica con textos literarios suele generar dudas o confusiones. Por ello, puede resultar útil aclarar en qué consisten, explicitar sus implicancias teóricas y operativas, develar algunos mecanismos que facilitan su realización, responder ciertos interrogantes y proponer sugerencias que permitan destrabar los obstáculos que el estudiante debe sortear para realizar una lectura analítico/interpretativa de una obra literaria.

No es la intención descubrir ni resolver todos los problemas que la ejecución de estas dos operaciones pueda generar. Los que aquí se abordan provienen de su recurrencia en la cotidianeidad del trabajo con literatura y aspiran a servir de complemento para el abordaje de textos literarios en el aula.

Si bien esta presentación puede resultar más provechosa para un nivel de estudios medio o avanzado, las dos acciones en cuestión existen con diferentes grados de complejidad en todos los niveles de enseñanza y, casi podríamos decir, en toda experiencia lectora. Por ello, su pretensión de utilidad se hace extensiva a todos los estadios de aprendizaje.

El análisis y la interpretación de textos literarios son actividades complejas, producto y motivación a la vez de una reflexión situada en torno del hecho literario. Por lo tanto, antes de abocarme a la explicación operativa me referiré a dicho posicionamiento que, en el quehacer docente, adquiere un perfil estratégico.

Al finalizar expondré mi lectura interpretativa de un texto canónico, "El cautivo" de Jorge Luis Borges, a fin de ejemplificar las explicaciones brindadas.

1

La impregnancia de la teoría

Empecemos imaginando algunas situaciones posibles de la vida real:

1. Un lector no especializado en literatura lee durante las vacaciones la novela que le recomendaron. Al terminar, comparte con un amigo su entusiasmo por el "fiel retrato" que la obra hace de un aspecto de la realidad social que le interesa.
2. Una maestra lee en voz alta el cuento "El enigma del barquero" de Laura Devetach a sus alumnos de 6° grado. De a ratos interrumpe la lectura y estimula a los chicos para que elaboren hipótesis sobre la continuidad de la historia.
3. Un alumno de 5° año de la escuela media debe resolver en clases una consigna que demanda relacionar el cuento "Ulpidio Vega" de Roberto Fontanarrosa con textos y autores canónicos de la literatura argentina (Domingo F. Sarmiento, Jorge L. Borges).
4. Un estudiante avanzado de la carrera de Letras prepara una monografía con una lectura interpretativa de "La metamorfosis" de Franz Kafka.

Cada una de estas experiencias (e innumerables más) pueden ejemplificar la presencia explícita o no, conocida o ignorada, afortunada o infeliz del discurso teórico literario. Conceptos estudiados, discutidos, desarrollados por distintos posicionamientos se involucran aquí: *mímesis, horizonte de expectativas, intertextualidad, interpretación* entre ellos.

Toda experiencia con la literatura está estrechamente impregnada por miradas condicionadas por la formación teórica o por la posibilidad de problematización de algunas cuestiones que los textos producen en sus

lectores y que las teorías estudian. Veamos, por ejemplo, lo que ocurre en la primera situación. En ella el lector neófito se interesa por un aspecto de la obra que involucra un concepto vastamente estudiado desde Platón en adelante: las relaciones entre literatura y realidad que, a su vez, convocan una serie de posicionamientos diversos y múltiples conceptos (*mímesis, verosimilitud, representación,* etc.).

Todo trabajo con literatura compromete una posición teórica, explícita o no.[1] En tanto sujetos lectores y productores de textos orientados a la investigación o a la intervención docente, nuestro quehacer se enmarca en referencias conceptuales y en prácticas procedimentales que suponen una decisión estratégica.

***Ese* modo particular (uno entre otros posibles) de entender el texto literario, así como la posición teórica que lo sustenta, está comprometido en cada consigna de trabajo, en cada operación de lectura.**

Los textos que los docentes elegimos para trabajar obedecen a motivos de diversa índole: estéticos, didácticos, ideológicos, emotivos, etc. Tanto su selección como la decisión acerca de las estrategias para su abordaje, es decir, las operaciones de lectura que desarrollamos como lectores entrenados o que propiciamos como mediadores, no son inocentes. Ambos recortes participan de un modo particular de entender la literatura y promueven acciones intelectivas diferentes que conllevan o involucran dicha concepción.

Ahora bien, de ningún modo se debe entender este planteo como el aliento a la idea del uso de la teoría como un molde de aplicación.

Desde hace varias décadas algunos estudiosos (Jorge Panesi, Gustavo Bombini, Analía Gerbaudo entre otros) vienen cuestionando el empleo

1. Cabe tener en cuenta, además, que casi todos los estudios literarios poseen una raíz filosófica, es decir que derivan de un pensamiento reflexivo sobre el lenguaje, la significación, la interpretación, etc. A modo de ejemplo: el *positivismo*, la *hermenéutica*, la *semiótica* norteamericana, la *deconstrucción* son algunas de las corrientes filosóficas que han dado lugar a numerosas teorías literarias (*estructuralismo, semiótica, teorías de la recepción, hermenéutica poética, deconstruccionismo*, etc.).

didáctico de las teorías y el uso que de ellas se hace en la enseñanza secundaria.

> "no se trata de pensar la teoría como la aplicación de modelos ya que esto no se constituye como una actividad ni teórica, ni reflexiva, ni científica, simplemente la aplicación de un modelo puede llegar a pensarse en una etapa bastante elemental del aprendizaje" (**Bombini**, 1991: 43-44)

Es el mismo texto y la intervención estratégica del docente el que permite el planteamiento de determinados problemas o ejes de reflexión que pueden ser indagados, profundizados o refrendados por determinados marcos teóricos o estudios disciplinares referenciales.

> "La teoría literaria no debe ser pensada como un objeto de la enseñanza independiente sino articulado a las preguntas de los textos literarios" (**Bombini**, 1991: 54)

Así, a modo de ejemplificación, podemos citar las intervenciones docentes orientadas a promover la reflexión acerca de la consideración de tal texto como literario o no (por ejemplo, ciertas escrituras en blogs)[2], o la interrogación acerca de los motivos por los que consideramos literarios textos que no fueron gestados como tales (el *Popol Vuh*, por ejemplo), o la problematización de los vínculos que la ficción establece con algunos aspectos de la realidad (a partir de obras como *Martín Fierro* de José Hernández o *El general en su laberinto* de Gabriel García Márquez), o el debate sobre los géneros que puede gestarse desde textos como *Facundo* de Domingo F. Sarmiento o *El matadero* de Esteban Echeverría, etc. Éstos y muchos asuntos más pueden emanar del trabajo reflexivo con la literatura. Cada uno de estos problemas involucra y reenvía a distintas categorías (*literaturidad, intertextualidad, verosimilitud, género*, etc.) y a nociones de texto, lenguaje, rol del autor y del lector comprometidas en determinados marcos teóricos o estudios sobre la literatura (*formalismo, semiótica, sociocrítica*, etc.).

No está de más recordar que el campo de los estudios literarios es vasto, dinámico, polémico y cambiante. Las distintas concepciones entran

2. Remito aquí a lo presentado en el apartado 3 de la primera parte de este libro, desarrollada por la Prof. Actis.

en diálogo, entablan lazos de proximidad, lejanía o decidido enfrentamiento. Algunas de ellas han sido discutidas y superadas hace tiempo.[3]

El trabajo reflexivo entendido como producción (no como juicio valorativo acerca de una obra o autor) traba con los textos literarios una relación indisoluble, ya que no existe lectura no situada, puesto que cada conciencia lectora ha sido modelada por prácticas de lectura que le precedieron y que tuvieron origen en alguna quizás remota reflexión sobre la literatura a la que el encuentro con el texto puede reenviar.

Por lo tanto, el modo en que se decide trabajar los textos literarios compromete una toma de decisión, un posicionamiento estratégico.

3. Es el caso del *estructuralismo*, por ejemplo. Teoría de fuerte impacto en los abordajes literarios y de notable vigencia aún hoy en las prácticas docentes, a pesar de haber sido contrarrestada por numerosas teorías divergentes, discutida y finalmente abandonada por sus mismos creadores (Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Gerard Genette, entre otros).

2

El lector que pretendemos; el lector que somos

Toda operación de lectura que propiciamos como docentes implica:

1. **Un modo de concebir el hecho literario y el lenguaje.**
2. **La suposición o convocatoria de un marco teórico o de una reflexión literaria.**
3. **Una determinada idea del rol del lector en formación.**
4. **Un perfil del lector que somos en tanto mediadores.**

Ya hice referencia a las dos primeras implicancias. Quisiera hacer alguna observación con respecto a las otras dos, es decir, a la idea de la participación del lector en la construcción de sentido y al sujeto lector que somos. En nuestra práctica mediadora ellas adquieren una especial importancia debido a que el tipo de lector que pretendemos estimular compromete la operación de lectura y ésta, a su vez, involucra determinados lineamientos teóricos, reflexivos. Y en ese proceso se pone en juego el lector que somos.

El sujeto construye el conocimiento y adquiere determinadas competencias a partir de la idea de lector que tenemos de nosotros mismos y de los destinatarios de nuestra intervención.

Por lo tanto, la pregunta metacognitiva acerca del tipo de lector que suponemos ser y el tipo de lector que pretendemos formar no es menor. Por el contrario, diría que su carácter es primordial, ya que el resultado de esta reflexión indispensable genera un impacto trascendente en nuestra acción. Tan decisiva es esta definición que los resultados de nuestras intervenciones lectoras o docentes están determinados por ella.

Veamos esto con un ejemplo tomando como referencia las cuatro implicancias mencionadas.

Pensemos en una operación de lectura centrada en el reconocimiento de algunos tropos o de la forma de versificación en un poema. Con frecuencia este tipo de acciones (que omito juzgar) son requeridas en cualquier nivel de enseñanza. Esto supone un posicionamiento teórico que puede estar referenciado en la idea del lenguaje poético entendido como desvío del lenguaje natural y una concepción del texto como continente de la expresión subjetiva autoral cuya huella se inscribiría a través de tales marcas de estilo (ideas objetadas hace mucho tiempo y que involucran cierta línea de la *estilística*). Tenemos aquí una operación de lectura, una concepción de texto literario y de lenguaje y un marco teórico de referencia. Pero también una idea de lector, aquella que lo concibe como:

a. un reconocedor de los mecanismos supuestamente específicos del lenguaje poético y/o
b. un reconstructor de la subjetividad autoral subyacente en las figuras poéticas, consideradas como marcas de estilo.

En todo caso, lo que esta acción supone es un lector que, empleando un conocimiento previamente adquirido (qué es una metáfora, qué clases de rimas existen, cómo se determina la métrica de un verso, etc.), reconoce tales categorías o "rastrea" la supuesta expresividad del autor, según el caso.

Pero no construye ningún sentido personal a partir de la obra.

En cambio, cualquiera de las operaciones de lectura propiciadas por las sugeridas en este mismo libro por la profesora Beatriz Actis, por ejemplo, permiten generar interrogantes o acercamientos que involucran otras concepciones acerca del texto literario y el lenguaje y, claramente, otro tipo de sujeto lector. Un lector que tiende relaciones entre textos o explora su potencial connotativo o construye sentidos a partir de la polisemia textual y un largo etcétera.

El trabajo con la literatura entendido de esta manera revela una postura que explora los textos, pone en juego sus múltiples potencialidades (dentro de los límites que la misma obra establece) y constituye una experiencia de lectura, no una aplicación de modelos teóricos. Así lo entiende Miguel Vitagliano en sus lecturas críticas sobre la narrativa argentina:

> "Quedémonos pues con esto: una crítica literaria ni por encima ni por debajo de la literatura sino formando parte de ella; que se apropie de saberes para estimular los múltiples sentidos del texto, a la vez que aspire a la mayor rigurosidad; no interpretativa en el sentido de extraer una 'verdad' sino polémica ante el encuentro de otras lecturas; positiva –en tanto despliegue las *entradas* en aquel texto que las contenga potencialmente, una obra–, porque no hay crítica de la obra que no es. Entendida de este modo la crítica resulta una experiencia de la obra, un experimento que ella hace posible: éste es el límite." (**Vitagliano**, 1997: 45)

Todo modo de abordaje que se decida para el trabajo con textos literarios estimula el desarrollo de determinadas habilidades y perspectivas lectoras; es decir, de algún modo promueve un tipo de lector.

Ese sujeto lector que estas operaciones de lectura instauran permite revelar, a su vez, el tipo de lector que somos en tanto docentes.

Si un texto literario es, según la propuesta de Umberto Eco en *Lector in fabula*, un dispositivo que no sólo requiere de una competencia lectora, sino que contribuye a generarla y si, según este autor, cada texto literario instaura su Lector Modelo y su Autor Modelo (no entendidos como entidades biográficas, lector y autor empíricos, "de carne y hueso", sino como dos estrategias textuales)[4], podríamos apropiarnos de esta idea y transferirla a nuestras consignas ya que, aunque no sean literarios, son textos.

4. Por Lector Modelo, el semiólogo italiano entiende un "conjunto de *condiciones de felicidad*, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado" (**Eco**, 1981: 89).

En cuanto al Autor Modelo "es aquel que –como estrategia textual– tiende a producir un determinado lector modelo" (**Eco**, 1981: 71).

Cada una de ellas exige y contribuye a producir distintas competencias que, a su vez, suponen un determinado modo de entender y de leer el texto literario.

Podríamos pensar qué Lector Modelo y qué Autor Modelo instaura cada una de nuestras consignas. Como ejercicio podemos practicar con los ejemplos dados más arriba en este mismo apartado.

3

Respuesta a posibles objeciones

Se podría señalar que este pensamiento posee un sesgo o una densidad teórica ideal. O que estos supuestos tienen mayor presencia en niveles superiores de la enseñanza.

Me permito insistir en este punto.

El posicionamiento teórico subyace en todo trabajo a partir de textos literarios, atraviesa todos los niveles de enseñanza, está presente en todas y cada una de nuestras lecturas, nuestras escrituras y en todas las propuestas de trabajo que presentamos a nuestros alumnos. Impregna estratégicamente cada mirada que se haga o se promueva a partir de un texto literario.

No hay ingenuidad absoluta, ni naturalidad, ni espacio neutro desde donde acercarse a la literatura. Parafraseando a Roland Barthes, podríamos decir que no existe el "grado cero de la lectura".

Puede que no seamos conscientes del todo o que desconozcamos algunos o todos los marcos teóricos y estudios literarios o que no hagamos explícito nuestro posicionamiento. Lo que no podemos hacer es eludirlo. Es inseparable del hecho literario. Repetimos la afirmación de Vitagliano, ya transcripta: el trabajo crítico sobre literatura forma parte de ella.

Siempre leemos desde algún lugar o la experiencia de lectura admite el reenvío a algún marco de reflexión. Cada mirada que realiza el lector ha sido promovida por el propio texto que está leyendo. Y cada una de ellas fue condicionada por hábitos

o modos de abordaje literario (quizás imposibles de rastrear) que la precedieron y que permitieron generar el *horizonte de expectativas* (dicho en términos de Jauss)[5] o la *enciclopedia* (en términos de Eco) de este lector.[6]

La formación y el entrenamiento de un lector comienzan en la infancia. Sus primeros acercamientos escolares a la literatura están mediatizados por la intervención docente que involucra un posicionamiento estratégico y reflexivo a partir de los textos desde los primeros años de escolaridad.

Así lo expresa Gemma Lluch en su trabajo: "Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles".

> "el tratamiento que reciben los elementos incluidos en este apartado de literatura infantil y juvenil tampoco se diferencia mucho de la función que cumplen en la literatura dirigida a adultos" (2005: 59).

En este libro la autora despliega un abanico de estrategias de lectura de textos infantiles y juveniles en las que es posible identificar un sólido conocimiento y disposición de marcos provenientes de diversas teorías de la literatura. Cada una de ellas, a su vez, concibe de distinta manera el texto literario, las operaciones de lectura posibles, los mecanismos de producción de sentido y la intervención del lector.

Por ende, nuestro posicionamiento es inseparable de la práctica lectora y docente, cualquiera sea nuestro nivel de formación o de enseñanza en el que nos desempeñemos.

Bajo el amparo de este planteo genérico es que encaro a partir de aquí el desarrollo del interés específico de este trabajo.

---

5. Según Hans-Robert Jauss, uno de los principales exponentes de la *teoría de la recepción literaria*, el sentido de un texto es el resultado de la convergencia entre las posibilidades de concreción del significado del texto y el lector: "el destinatario es quien actualiza el sentido del texto al articular el horizonte de expectativas del texto con el suyo propio" (**Gerbaudo**, 2006: 48).
6. Por *enciclopedia*, Umberto Eco entiende el conjunto de interpretaciones posibles de un texto o enunciado que cada lector actualiza de manera particular en cada operación de lectura.

4

Dos operaciones de lectura ineludibles

Entre las múltiples acciones de lectura posibles, me ocuparé aquí de dos que actúan como aglutinantes y que están presentes en distintos modos de enseñanza de la literatura y en múltiples marcos teóricos que las subsumen. Me refiero al análisis e interpretación de textos literarios.

El desarrollo de las competencias necesarias para producir estas dos operaciones complejas es de fundamental importancia para el alumno o, en el caso del nivel superior específico, para el futuro docente del área. En unos, porque promueven distintos modos de acercamiento al texto literario y permiten desarrollar determinadas competencias lectoras. En otros, porque tales destrezas diferencian la lectura profesional de la lectura intuitiva (no especializada) de una obra.

A la hora de llevarlas adelante (en tanto sujetos lectores) o de proponerlas (en nuestro rol de mediadores docentes) no son pocos los inconvenientes que se generan: confusión entre ambas, desconocimiento u olvido de dispositivos estratégicos o metodológicos para llevarlas adelante, dificultad para focalizar el trabajo, problemas para generar una hipótesis de lectura o para argumentarla, ausencia de desarrollo o pobreza discursiva (por ejemplo al abordar el o los temas de un texto literario), intimidación ante el peso canónico de una obra, etc.

Es frecuente que en nuestro rol docente debamos explicar una y otra vez aspectos relacionados con estos problemas. Es posible que, en tanto sujetos lectores y productores de sentido de los textos que leemos, nosotros mismos nos veamos acosados por algunas dudas relacionadas con estas dos operaciones.

La intención de proponer un abordaje teórico y procedimental de cuestiones relacionadas con el análisis y la interpretación de obras literarias, descarta la pretensión de exhaustividad en el tratamiento del tema.

Cabe aclarar que la separación entre ambas operaciones de lectura obedece a razones expositivas. De ninguna manera significa que ambas acciones no puedan estar integradas como trataré de explicar oportunamente.

5

¿En qué consiste analizar una obra literaria?

A grandes rasgos podríamos decir que el análisis de una obra consiste en la explicación de uno o algunos de sus elementos constitutivos. Si pensáramos en un tipo de texto producido a partir de esta operación de lectura, debemos pensar en un texto expositivo-explicativo.

Sabemos que toda obra está conformada por múltiples componentes que co-actúan en el discurso literario. Sólo a manera de ejemplo podemos citar: las perspectivas adoptadas por el narrador en una novela, la interacción de los *actantes* en un cuento, las *funciones* que se despliegan en el nivel de la acción, las relaciones entre el *hipotexto y el hipertexto* en una obra[7], el tiempo de la historia/el tiempo del discurso, los personajes, las estrategias narrativas o los recursos poéticos el universo semántico (los temas, las constantes-*isotopías semánticas*-), etc.

El trabajo de análisis demanda, entonces, la elección de uno o algunos de estos elementos constitutivos de una obra y su exposición descriptiva. Esta operación de lectura da cuenta del modo particular en que se presentan tales componentes en la obra que se está trabajando.

7. Estas dos categorías propuestas por Genette designan uno de los múltiples vínculos posibles entre textos: la *hipertextualidad,* relación que se establece entre un texto (*hipertexto*) que se construye a partir de otro (*hipotexto*) al que reelabora. Por ejemplo: *Ulises* de James Joyce (*hipertexto*) y *Odisea* de Homero (*hipotexto*). Esta noción ya fue referida por la Prof. Actis en el ítem 2 de la Primera Parte.

Dicha descripción, tal como he planteado antes, siempre emana de algún campo teórico-metodológico específico o reenvía a él. La literatura ha sido y es estudiada desde distintas teorías que proporcionan el andamiaje de conceptualización o reflexión necesarias. Algunas de esas corrientes son el *formalismo, el estructuralismo, la semiótica, el análisis del discurso, la estilística*, etc.

El análisis pretende no hacer explícita la subjetividad de quien lo produce, es decir, procura cierto grado de "objetividad".

Sabido es que en todo tipo de discurso, la pretensión de objetividad no es más que un artificio discursivo, un simulacro de despersonalización, una estrategia que intenta borrar las huellas de la enunciación sin conseguirlo del todo.

Lo cierto es que el análisis de una obra no evidencia una posición personal del enunciador sobre la misma.

Por ello es que los resultados de un análisis literario por lo general son susceptibles de ser evaluados en términos de corrección o incorrección[8].

Por ejemplo, al analizar la versificación de esta estrofa de García Lorca:

La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos.
El niño la mira, mira;
el niño la está mirando.

es correcto afirmar que está compuesta por cuatro versos octosilábicos. Pero es incorrecto sostener que la rima es consonante o que el primer verso rima con el tercero.

Este tipo de trabajo con la literatura implica el reconocimiento o la transposición de categorías teóricas en la obra.

Pero existe otra estrategia de análisis que exige una operación intelectual diferente a la anterior. Me refiero a la *inferencia*, es decir la observación o exposición de consecuencias o resultantes de las características

8. Esto no implica desconocer que en la práctica analítica puede ocurrir que el observador se encuentre con componentes ambiguos.

observadas. Esta operación no demanda el traslado de categorías teóricas al texto, sino el despliegue atento de particularidades que se desprenden al considerar determinados aspectos de la obra.

Vemos un ejemplo en esta cita extraída de *La identidad masculina de Augusto como génesis del conflicto en Niebla de Miguel de Unamuno* de Yolanda Melgar Pernías:

> "*Augusto, pues, no 'toma posesión del mundo exterior' sino que simplemente observa, lo cual nos lleva a otro rasgo que define a nuestro protagonista: su preferencia por la contemplación sobre la acción.* Recordemos su 'La función más noble de los objetos es la de ser contemplados ¡Qué bella es una naranja antes de comida!' (21), actitud esteticista que procede de su pasividad y de su carácter de hombre no comprometido. **Estos detalles nos conducen fácilmente a la idea de que el Augusto que nos encontramos al principio de Niebla lleva una vida vegetativa, inconsciente, envuelto en la nebulosa de una existencia sobre la que no ejerce control ninguno**" (2008: 3).

Es decir, la observación del rasgo contemplativo del personaje (en cursiva en la cita) permite a la autora inferir que éste carece de control sobre su existencia (destacado en negrillas).

El análisis de una obra literaria puede estar compuesto de múltiples acciones. Entre ellas podemos nombrar:

- **reconocimiento y enumeración de componentes**
- **caracterización de los mismos**
- **determinación del modo particular de actualización de determinadas categorías teóricas**
- **explicación derivada de la observación del o de los aspectos analizados**
- **cotejo de similitudes y diferencias entre distintos elementos de la obra**
- **inferencia, presentación de consecuencias de la observación de determinados elementos**
- **elaboración de conclusiones**

5.1. **¿Qué ocurre con los temas de una obra?**

Repasemos algunos conocimientos básicos.

Sabemos que toda obra literaria aborda ciertos temas que permiten construir significados en torno de la condición humana o de un estado determinado de la sociedad a través de la ficción.

Es sabido también que es usual designarlos a través de un sustantivo abstracto. El amor, la muerte, la angustia del hombre ante lo incierto de la existencia, el paso del tiempo, la amistad, la explotación de unos pueblos en manos de otros, la marginación social, la discriminación, los vínculos familiares, etc. son temas frecuentemente abordados por la literatura universal.

También es conocido que, si bien estos temas son numerosos, no son infinitos y que cada obra puede tratar varios de ellos simultáneamente.

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que la aparición de un tema determinado no alcanza para particularizar una obra. Es claro: ¿cuántos textos literarios tratan sobre los mismos temas? Es fácil advertir que, a poco de comenzar este cálculo imposible, nos encontraremos con que podríamos hacer una larga lista de textos que hemos leído (indicador ínfimo, siempre) y que plantean el mismo tema. Podemos ensayar un simple ejercicio; hagamos un listado de cinco obras en las que esté presente el tema del amor. Aquí va el mío.

1. *La Divina Comedia* de Dante Alighieri
2. *Romeo y Julieta* de William Shakespeare
3. *Madame Bovary de* Gustave Flaubert
4. "Las armas secretas" (el cuento) de Julio Cortázar
5. *La mujer justa* de Sándor Márai

Es suficiente leer o tener una ligera referencia a estos textos prestigiosos para advertir que poco tienen que ver las adúlteras pasiones de Mme. Bovary con la visión divinizada de Dante hacia Beatriz o el imposibilitado amor de Romeo y Julieta o el devenido tortuoso y violento romance de los personajes de Cortázar, etc.

Lo que individualiza a una obra, además de otros elementos (la historia, los recursos literarios, etc.) no es el tema, sino su tratamiento, es decir la concepción que la obra permite reconstruir del mismo y el modo en que éste se inscribe.

Por lo tanto, constatar la presencia de determinados temas en una obra casi nada aporta al análisis. Decir, por ejemplo, que en *La Canción de Rolando* está presente el tema del honor guerrero es decir muy poco, ya que también lo encontramos en *El poema del Mío Cid*, *Ilíada* de Homero y un largo etcétera.

El análisis deberá encarar el modo en que la obra concibe y desarrolla dicho tema, sus implicancias y notas distintivas; en suma, deberá dar cuenta del particular enfoque que la obra hace de él y de los artificios discursivos para lograrlo.

5.2. ¿Qué pasa con el *argumento* y la *historia* de la obra?

En primer lugar, es necesario precisar la apropiación de estos términos.

La noción de *argumento* aparece en el marco del *formalismo ruso* propuesta por Boris Tomachevski quien, en su obra *Teoría de la Literatura Poética* de 1925, la emplea en contraposición con el término *trama*. Mientras reserva éste para designar el conjunto de hechos acontecidos en una narración, elige la denominación *argumento* para nombrar el modo de presentación de dichos hechos por parte de un narrador.

> "En una palabra: la trama es lo que ha ocurrido efectivamente: el argumento es el modo en que el lector se ha enterado de lo sucedido" (**Tomachevski**, 2004: 203)

Años más tarde, Tvztan Todorov, en el marco del estructuralismo francés, retoma esta distinción[9], pero propone una nueva terminología. Así, en "Las categorías del relato literario" incluido en un texto colectivo de 1966

9. Cabe aclarar que en las ediciones en castellano que manejo difieren las traducciones, ya que mientras en *Teoría de los formalistas rusos* de donde transcribo la cita de Tomachevski se habla de *trama y argumento*, en *Análisis estructural del relato*, de donde obtengo la información de Todorov, se utilizan los términos *fábula y tema* respectivamente. Al referirse a su propia distinción entre *historia y discurso*, Todorov afirma: "Son los formalistas

diferencia entre *historia* y *discurso*. Para no abrumar diré rápidamente que el primero entabla correspondencias con *trama* (o *fábula*) y el segundo con *argumento* (o *tema*).

Por su parte, el diccionario de la Real Academia Española establece el siguiente significado de *argumento* en su tercera acepción.

> Argumento: "Sumario que, para dar breve noticia del asunto de la obra literaria o de cada una de las partes en que está dividida, suele ponerse al principio de ellas" (2005: 202).

De manera esquemática:

TOMACHEVSKI	**TODOROV**	**SIGNIFICADO**
Trama (o *fábula*)	*Historia*	Los hechos narrados
Argumento (o *tema*)	*Discurso*	La narración de los hechos

R.A.E. *Argumento: la reseña de aquello de lo que la obra trata o de sus partes.*

Entonces, al referirme al conjunto de hechos narrados hablaré de *historia*. Y al nombrar el resumen de dichos acontecimientos, emplearé *argumento* en la 3ra acepción del diccionario de la R.A.E., es decir, como sumario de la *historia* narrada. Esto es válido para todo tipo de textos literarios en los que esté presente la narración es decir, cualquiera de las especies narrativas (novela, cuento, fábula, mito, etc.) o para la poesía épica o lírica en tanto contenga secuencias narrativas (por ejemplo determinados romances castellanos) o para el teatro.

Hecha esta salvedad, retomo la exposición sobre el análisis de una obra y la consideración de la historia o argumento de la misma para tal operación de lectura.

Digámoslo rápido y claro:

---

rusos los primeros que aislaron estas dos nociones con el nombre de *fábula* ('lo que efectivamente ocurrió') y *tema* ('la forma en que el lector toma conocimiento de ello')" (**Todorov**, 1970: 157).

El argumento, es decir, el resumen de la historia, NO constituye análisis ni interpretación alguna de la obra.

Así lo expresa Miguel Vitagliano al referirse a la elaboración de una hipótesis de lectura:

> "Nunca será un comentario de lo que el texto hace explícito –*¿para qué repetir lo que está dicho?*– sino un texto completamente nuevo que ha partido del diálogo de dos: el del crítico y el texto" (1997: 47, con mis destacados).

En los trabajos que demandan el análisis de obras literarias y por distintas razones en las que no me detendré (pereza intelectual, desconocimiento de las acciones posibles para realizar lo requerido, desinterés, etc.) es una práctica reiterada la presentación del argumento o la referencia a episodios de la historia de la obra intercalados (a veces) con citas de la misma y nada o poco más.

El conocimiento de la historia narrada en un texto literario está siempre presupuesto en el análisis (también en la interpretación, claro está). Se supone que el autor del trabajo (para el caso, el alumno) y el lector del mismo (el docente en primera instancia) han leído la obra y, por lo tanto, saben de qué trata.

De hecho existen teorías y métodos de análisis interesados en distintos aspectos de la historia narrada. Me refiero en particular a los aportes provenientes del *estructuralismo*. Pero de ninguna manera consisten en reseñar el relato, sino en develar la *estructura* subyacente, sea a través del análisis de sus *funciones,* de sus *secuencias,* de la *lógica de sus posibilidades narrativas*, etc.

Lo que sí puede ocurrir es que durante el desarrollo del trabajo el análisis (y también la interpretación) necesite referenciar determinados episodios de la historia para centrar la atención del lector en aquellos elementos que le permiten avalar sus observaciones o afirmaciones.

Por ejemplo, en este caso tomado del mismo texto de Melgar Pernías acerca de *Niebla* de Miguel de Unamuno antes mencionado:

> "*Recordemos, como ilustración, el episodio en que Augusto se dirige a casa de Eugenia para proponerle matrimonio. Le flaquean las fuerzas cuando encuentra a su 'amada' en la escalera*: 'El pobre hombre, que había ido con aires de experimentador, sentíase ahora rana' (133). Y después, cuando ya Eugenia se muestra dispuesta a casarse con él, piensa éste: '¡rana, rana completa! Y me han pescado entre todos' (135). **Augusto, pues, planea afirmarse como sujeto, como 'experimentador', pero su debilidad lo convierte en objeto, en 'rana'. Vemos así que Augusto no puede superar la posición pasiva respecto a la mujer, no es capaz de afirmarse autónomamente –de desgajarse de la niebla que lo rodea. En este sentido la mujer representa un riesgo para la identidad masculina de Augusto, que, de nuevo, aparece cuestionada.** Como observa Feal Deibe, 'la forma específica en que [Augusto] siente su amor revela componentes regresivos, que conducen al hombre a una nueva niebla o simbiosis no muy diferente de aquella que pretendía dejar'" (Feal Deibe, 1976: 84). (**Melgar Pernías**, 1998: 4 con mis destacados).

He destacado en cursiva la parte correspondiente al argumento (resumen de episodios narrados en la obra) y he resaltado en negrita el análisis que la autora hace de la personalidad débil del personaje, refrendado por la cita de Deibe.

La referencia al episodio de la historia narrada está presente, pero como sustento argumentativo (en carácter de ejemplo en este caso) de la idea que la autora del trabajo viene tratando de convalidar acerca de la personalidad de Augusto.

Una observación final referida a este aspecto. El análisis e interpretación de obras son operaciones requeridas o deseables en todos los niveles educativos a partir de determinado grado de escolaridad (cursos superiores de primaria correspondientes al segundo ciclo) aunque, claro está, con diversos grados de complejidad. No ignoro que, en múltiples ocasiones, el trabajo de elaborar el argumento de una obra constituye una actividad presente en la escuela primaria a través de diversas acciones que involucran la re-narración oral o escrita. Pero es claro, por lo que en este libro

se plantea, que el trato con los textos literarios no puede agotarse allí. Tal como el trabajo de Gemma Lluch mencionado lo demuestra, en este nivel de aprendizaje aparecen otras acciones que suponen un determinado grado de análisis de la obra (caracterización de personajes, determinación de los núcleos de la acción, etc.). Dicho sea esto sin perder de vista las observaciones de Gustavo Bombini[10] acerca del alcance de este modo de acercamiento a los textos literarios y lo expuesto en el apartado 5 de este trabajo.

5.3. ¿Qué hacer con los datos contextuales?

Los datos o referencias contextuales atañen al marco social, histórico y cultural correspondiente al momento y lugar de gestación de la obra o aludidos en el universo ficcional de la misma (que pueden o no corresponder con aquéllos).

Nuevamente, quiero despejar toda duda al respecto:

Los datos o referencias contextuales sólo pueden tener cabida en el análisis o interpretación de la obra en tanto y en cuanto sean funcionales a estas operaciones de lectura.

Mientras operen como meros datos a lo sumo (y sólo si es indispensable para la comprensión del trabajo) pueden figurar en un breve anexo. En esa situación sólo se consignan aquellas informaciones del contexto que son pertinentes a la línea de análisis o interpretación que se está siguiendo.

Por ejemplo: si el trabajo intenta analizar la construcción discursiva de una novela histórica (*Ese Manco Paz* de Andrés Rivera, *Los cautivos. El exilio de Echeverría* de Martín Kohan, etc.) a partir de determinados personajes o hechos históricos reales, podrá incluirse un anexo al final con la reseña de aquellos datos del contexto aludido que sean pertinentes y necesarios. Nada más.

10. Transcriptas en el apartado 1 de este desarrollo.

Cuando se lleva a cabo el análisis de una obra que reenvía a determinados centros del contexto social, cultural o histórico no se puede perder de vista que lo que se pretende realizar no es un análisis histórico o sociológico, sino literario.

No es infrecuente que el alumno presente como análisis de una obra una exposición (a veces de extensión desproporcionada con respecto al objetivo general del trabajo) acerca de determinado estado de la sociedad, la historia o la cultura.

Se incurre en esta desviación por diversas razones: dificultad para focalizar el trabajo, desplazamiento del propio interés literario original (el alumno se entusiasma con datos que investiga al respecto de estos contextos), desconocimiento de la operación de lectura requerida, privilegio otorgado a la extensión de la producción (con algo hay que "llenar" determinada cantidad de páginas), etc.

Desde luego, este problema se agudiza al abordar textos literarios en los que la referencia histórica o social está fuertemente impresa, como en los casos de los ejemplos dados en este mismo apartado.

En estos casos la referencia al contexto sociohistórico y cultural representado es insoslayable, aún cuando no forme parte del aspecto a analizar. Pero es necesario insistir que el análisis que nos ocupa no puede perder de vista su interés literario sin riesgo de convertirse en otro tipo de texto.

Se hace oportuno considerar aquí una cuestión polémica que atañe a todo hecho literario, pero que se actualiza con particular vigor al tratar con el tipo de textos como los mencionados, con fuertes reenvíos a un contexto determinado. Me refiero al problema de la *mímesis* de la obra literaria.

5.4. **Un asunto polémico: la obra literaria *¿refleja* una realidad exterior?**

No pretendo agotar este tema que ha sido eje de una profusa discusión teórica. Recupero, en cambio, algunas consideraciones que es preciso puntualizar.

La motivación surge a raíz de la reiterada observación en el uso coloquial, escolar o académico de expresiones tales como: "La obra *refleja* con fidelidad tal problemática...", "la obra *pinta* tal cuestión...", etc.

Esto remite a un tema caro a la discusión literaria: la relación entre ficción y realidad o el problema de la *mímesis* de la obra. Entendida como imitación o copia de lo sensible es un concepto que Platón plantea en *República* y retoma Aristóteles en su *Poética*. Supone la idea de semejanza y emparenta *ser* con *ser representado*.

Así lo recupera Gérard Genette en "Fronteras del relato"[11]:

> "Para Aristóteles el relato (*diégesis*) es uno de los dos modos de imitación poética (*mímesis*); el otro es la representación directa de los acontecimientos hecha por actores que hablan o actúan ante el público. (...) Esta distinción ya había sido esbozada por Platón en el libro III de 'La República'" (1970: 194).

La idea de la literatura como mímesis, reflejo, reproducción de la realidad, alcanza un alto grado de desarrollo a través del movimiento realista del siglo XIX.

Pero la teoría literaria contemporánea y, de especial modo, las corrientes *inmanentistas (formalismo, estructuralismo)* rompen con esta idea a través de la concepción del texto literario como un discurso que construye su propia realidad, hecha de palabras, no de cosas; el mundo ficcional es la realidad de la literatura. El texto es un universo de lenguaje, no de realidades externas. Afirma Genette en una de las conclusiones de su análisis del relato:

> "Ahora bien, parece que en esta perspectiva la noción misma de imitación en el plano de la *lexis* es un puro espejismo que se desvanece a medida que uno se acerca: el lenguaje no puede imitar perfectamente sino al lenguaje; (...) en una palabra, un discurso sólo puede imitarse a sí mismo. (...) La representación literaria, la *mímesis* de los antiguos, no es pues el relato más los discursos: es el relato y sólo el relato" (1970: 197-198).

11. Texto incluido en el libro "Análisis estructural del relato" referido en la bibliografía en la entrada "**Barthes**, R. y otros" (1970).

Desde este punto de vista y desde bastante tiempo esta idea prevalece. Así, entonces,

> **La obra no refleja, no espeja ningún contexto, aunque tienda lazos de referencia con elementos pertenecientes a la realidad exterior.**
>
> **La obra literaria crea un universo de ficción y su carácter representacional sólo puede ser considerado en términos similares a los del teatro, es decir, como puesta en escena, como discurso propio que genera sus autónomos mecanismos de referencialidad.**

Como casi siempre ocurre con toda concepción teórica, la negación de la función mimética de la literatura, aunque es la idea que hasta ahora tiene un consenso casi indiscutido, ha sido revisada por Juan José Saer en sus "Notas sobre el Noveau Roman" incluidas en su libro *El concepto de ficción*. Allí, asume la defensa de la noción de representación aristotélica y entabla una decidida confrontación con el pensamiento de Jean Ricardou (ensayista francés vinculado al grupo de *Tel Quel*, una de las publicaciones que nucleó a los estructuralistas).

No es mi intención aquí desarrollar los términos de esta polémica, pero sí me permito señalarla para apuntalar la idea de que toda concepción teórica es provisoria, lábil, está sometida a revisiones dentro y fuera de su paradigma de gestación.

5.5. El análisis literario ¿debe buscar el "mensaje del autor" en la obra?

Otro asunto que también es necesario aclarar rodea a la figura del autor como supuesto dador de sentido. La obra sería, entonces, su expresión y el análisis se convertiría en un sondeo de la supuesta huella autoral en la superficie o el interlineado textual.

No es infrecuente que el lector neófito (y no sólo él) formule preguntas del tipo "¿Qué quiso decir el autor?" o "¿Cuál es el mensaje del autor?" O afirmaciones como "Lo que el autor quiere decir con esta obra..." o "Lo que el autor pretende que pensemos es..."

Estas preguntas o afirmaciones corresponden a la crítica decimonónica que entendía la obra como la expresión de la subjetividad (sentimientos, pensamientos) del autor. También subyace en ellas la atribución de una función didáctica de la que la literatura se independizó al salir de la Edad Media. Según esta idea, abandonada hace tantos siglos, la obra tiene un mensaje, una lección para adoctrinar a los lectores.

Este modo de abordaje, que implica una concepción logocéntrica (el autor como el dador de sentido) del significado de una obra, fue echada por tierra a principios del siglo XX con los estudios formalistas y atacada por casi todas las corrientes teóricas contemporáneas.

Cierto es que esto no impone la obligatoriedad de adherir a la proclamada "muerte del autor" anunciada por Roland Barthes en 1968 ya que en 1990 Umberto Eco en *Los límites de la interpretación* admite 3 tipos de intenciones que intervienen a la hora de interpretar un texto literario: la *intentio auctoris,* la *intentio operis* y la *intentio lectoris (intención del autor, de la obra* y *del lector).* Recupera de ese modo cierto derecho al autor. Sin embargo, de ninguna manera esto supone una vuelta al logocentrismo mencionado y a la indagación de la obra en pos de la reconstrucción autoral.

Por lo tanto:

El sentido de la obra no es el resultado de una pesquisa tras la huella del autor como garantía de sentido único, sino una construcción del lector en su interacción con ella dentro de determinados límites.

Los intentos de análisis asentados en la biografía del autor carecen de actualidad, ya que responden a una concepción superada del texto literario (aquella que lo entendía como la forma de un mensaje autoral). A manera de ejemplo, un caso paradigmático es el de Franz Kafka y su relación traumática con su padre o el de Horacio Quiroga y su dramática historia personal minada de homicidios accidentales y suicidios. Actualmente constituyen un verdadero lugar común las lecturas de los relatos de ambos efectuadas a partir de estos elementos biográficos fuertes. Pretender extraer todavía hoy algún sentido de sus respectivas obras a partir de estas desdichas personales constituye una operación

de lectura que corre el riesgo de ser aburrida (por previsible) y desafortunada, ya que el lector transfiere determinados datos de la biografía autoral a la obra y con este automatismo pretende "explicar" o "develar" su sentido. Así, toda figura opresora en los escritos de Kafka es inmediatamente asociada a su padre y toda muerte violenta acontecida en los cuentos de Quiroga es responsabilidad de las trágicas muertes que sufrieron sus seres queridos. En suma, estas lecturas conforman una cómoda manera de clausurar la productividad de cualquier obra y una concepción reduccionista del texto y de las relaciones con su autor superada hace demasiado tiempo.

El texto literario no es el recipiente de un sentido único. La lectura es un acto de producción y no de "descubrimiento" de un mensaje oculto o de inferencia automática e improbable de datos biográficos. Los textos literarios son unidades dinámicas y el proceso de lectura es una intervención activa, productiva y conjetural del lector.

En el próximo apartado desarrollaré esta última implicancia: la lectura conjetural. Por ahora, ensayo una síntesis de lo expuesto hasta aquí:

- **Toda lectura de textos literarios es inseparable de la consideración (reflexión, crítica, posición teórica) acerca del hecho literario.**
- **El trabajo con ellos, cualquiera sea el nivel de enseñanza o de proyección profesional, supone un posicionamiento estratégico que compromete:**
  - **a. Un modo de concebir el hecho literario y el lenguaje.**
  - **b. La suposición o convocatoria de un marco teórico o de una reflexión literaria.**
  - **c. Una determinada idea del rol del lector en formación.**
  - **d. Un perfil del lector que somos en tanto mediadores.**

- El trabajo con textos literarios puede requerir dos tipos de operaciones de lectura genéricas: el análisis y la interpretación.
- El resultado del análisis de una obra es un texto expositivo (descriptivo, explicativo) a partir de alguno o varios de sus componentes. No involucra la perspectiva personal del lector sobre la obra, más allá de la obvia selección del corpus de trabajo o el aspecto a analizar.
- El análisis puede demandar diversas acciones: reconocimiento y caracterización de componentes de la obra (personaje, tiempo, estructura, etc.), determinación del modo particular de actualización de determinadas categorías teóricas (*focalización enunciativa, actantes, funciones),* explicación de los aspectos analizados, cotejo entre distintos elementos de la obra, operaciones de inferencia, formulación de consecuencias a partir de la observación de determinados elementos, elaboración de conclusiones, etc.
- Al encarar el análisis de los temas de una obra se aborda el tratamiento (semántico, lingüístico, ideológico), es decir, el particular modo de inscripción de dicho tema en el texto.
- El argumento no constituye análisis de la obra.
- Los datos contextuales sólo interesan en tanto y en cuanto guarden relación con el aspecto analizado.
- La obra no "refleja" una realidad exterior, sino que construye un universo de ficción que instaura su realidad autónoma.
- El proceso de análisis no "revela" la biografía del autor. Los datos de éste sólo interesan de manera anexa; no hacen al análisis en sí.

6

¿En qué consiste interpretar una obra literaria?

La tarea de lectura es la de producción de sentidos. Sentidos personales, provisorios, conjeturales, aproximados, polémicos. La tarea de lectura es una operación creadora del lector.

Dice Roland Barthes en su etapa de ruptura con el *estructuralismo*:

> "En efecto, leer es un trabajo de lenguaje. Leer es encontrar sentidos y encontrar sentidos es designarlos, pero esos sentidos designados son llevados hacia otros nombres; los nombres se llaman, se reúnen y su agrupación exige ser designada de nuevo: designo, nombro, renombro: así pasa el texto: es una nominación en devenir, una aproximación incansable, un trabajo metonímico" (2000: 7).

Esta tarea pone en juego un rol activo del lector que realiza un trabajo de aproximación, un acercamiento provisorio que compromete su subjetividad. Lejos de identificar sentidos con pretensión de objetividad, las significaciones del texto fluctúan de acuerdo al lector y a la circunstancia de lectura (un mismo lector construye sentidos diversos durante la lectura o en sucesivas relecturas del mismo texto).

Esta acción, ya no analítica sino interpretativa, es una operación conjetural que el texto legitima o rechaza.

"La iniciativa del lector consiste en formular una conjetura sobre la *intentio operis*. Esta conjetura debe ser aprobada por el conjunto del texto como un todo orgánico. Esto no significa que sobre un texto se pueda formular una y sólo una conjetura interpretativa. En principio se pueden formular infinitas. Pero, al final, las conjeturas deberán ser aprobadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobar algunas conjeturas desventuradas" (**Eco**, 1992: 23).

Dicho de otro modo, podríamos decir que interpretar una obra consiste en construir una lectura argumentada de la misma desde una perspectiva personal.

Así como el análisis de un texto literario presenta una *secuencia* predominantemente expositiva[12], la interpretación posee, en cambio, un carácter argumentativo.

Esto no significa que no puedan hacerse inferencias, realizar asociaciones, o integrar la lectura analítica de algún aspecto de la obra al discurso de argumentación de la hipótesis como explicaré más adelante.

Cierto es que la interpretación ofrece una impronta de subjetividad mucho más marcada que el análisis. A diferencia de éste, que admite ser evaluado en términos de corrección, para la interpretación rige el criterio de validez.

Una interpretación no es correcta o incorrecta, sino más o menos válida, según su desarrollo argumentativo y la habilitación del propio texto.

12. Empleo aquí el término *secuencia* desde la dimensión lingüística (no desde la perspectiva de la narratología estructuralista) según la acepción de Elvira Arnoux: "Desde el punto de vista de su organización interna, los géneros discursivos se caracterizan por el predominio de un tipo de secuencia-narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, instruccional o dialogal. (...) ¿Qué son estas secuencias desde el punto de vista lingüístico? Conjuntos relativamente autónomos de oraciones (suboraciones o proposiciones, en algunos casos), vinculados entre sí de una manera que les es propia y con propiedades específicas que los distinguen del resto" (**Arnoux**: 1996: 10).

6.1. **Fundamento teórico**

Esta idea de construcción de sentidos personales, provisorios, en diálogo con otros significados posibles, contiene una implicancia fuerte respecto de la imposibilidad de construir un significado definitivo.

En este sentido, algunas referencias provenientes de la filosofía son ineludibles debido al alto impacto producido en los estudios literarios. Así, por ejemplo, las reflexiones de Jaques Derrida que promueven la idea de que leer es interpretar, que ninguna interpretación es la correcta (abolición de la concepción logocéntrica del sentido) y que los textos permiten desarmar un sentido privilegiado y construir otros comúnmente soslayados. O las contribuciones de la semiótica de Charles S. Peirce que afirman la postergación indefinida del sentido último; el significado siempre está desplazado, en fuga. Todo signo remite a otro que a su vez reenvía al siguiente, etc.

Estas ideas, trasladadas a la lectura de objetivos artísticos, ¿no son más respetuosas, acaso, de su naturaleza? ¿Quién sabe, en definitiva, qué es una obra de arte o qué significa? ¿Quién puede atribuirse el derecho de poseer de una vez y para siempre el sentido de una obra de esta naturaleza? Ello implicaría abolir los otros sentidos que la obra puede admitir. Significaría reducir su complejidad, su dinamismo, su productividad a una sola posibilidad y clausurar todas las demás. De allí que, como expliqué antes, Umberto Eco asegura que cada texto instaura su Lector Modelo (que no es cada lector empírico particular, sino una estrategia textual que aglutina todas las significaciones posibles). De esa manera restituye al texto todo su potencial de significación del que cada lector particular y concreto puede actualizar uno o algunos de los innumerables sentidos inasibles en su totalidad.

La interpretación es, entonces, la construcción de un sentido provisional del texto desde la perspectiva de un lector particular.

6.2. **Componentes y estructura de la interpretación**

Como en cualquier discurso con predominio de secuencia argumentativa, en la interpretación es posible reconocer dos elementos constitutivos básicos:

1) el hipotético y 2) el argumentativo propiamente dicho.

Es decir, toda interpretación exige:

1. **una formulación hipotética, una construcción provisoria, conjetural de un sentido posible de la obra;**
2. **una base de constatación, de validación de dicha lectura.**

Esto nos lleva, entonces, a plantearnos algunas preguntas en torno de esa perspectiva conjetural. ¿Qué es una *hipótesis de lectura*? ¿Cómo surge? ¿Cómo se enuncia? ¿De qué manera se sostiene?

6.3. **La *hipótesis de lectura***

Resulta de indiscutible utilidad aquí el aporte de Miguel Vitagliano, ya mencionado:

> "Las lecturas que propone la crítica acerca de un texto son el resultado de *entradas* o *hipótesis de lectura*. ¿Qué son las hipótesis de lectura y cómo se construyen? Más que responder qué son, veamos mejor cómo funcionan. Una vez leído el texto –no importa las veces, siempre resultan escasas–, el crítico entabla un diálogo transferencial con la materia de su lectura. Si en un comienzo el texto *hablaba solo* o aparentaba una completa soledad ante un lector absorto, ahora es el momento del crítico que lo interrumpirá para observar qué otra cosa dice en lo que dice. Las interrupciones no son azarosas, pueden ser producto de las partes blandas de un texto, silencios intermitentes que posibilitan una entrada y/o también zonas de interés del crítico, las constancias de lo que siempre *lee*. A partir de allí ensayará una pregunta, una hipótesis, que se volverá lectura crítica una vez que la haya probado en el texto" (1997: 46-47).

En síntesis, el funcionamiento de esta operación de lectura está constituido por los siguientes mecanismos:

- **Interacción texto-lector.**
- **Intervención activa del lector en los silencios o zonas blandas o no explícitas del texto que motivan:**
- **la elaboración de una hipótesis o pregunta.**
- **la comprobación (argumentación) de dicha hipótesis o entrada a través del propio texto.**

Intentaré responder la pregunta que Vitagliano prefiere contestar explicando el mecanismo de funcionamiento que acabo de sintetizar: ¿qué es, entonces, una *hipótesis de lectura*?

Una *hipótesis de lectura* (o *entrada* o *línea de interpretación*) es un significado personal que el lector construye a partir del texto. Es una afirmación o un interrogante que requiere ser indagado, confirmado.

Como puede verse, podemos concebirla como una afirmación provisoria a una pregunta que el texto provoca en el lector. En ese caso, la *hipótesis de lectura* es una respuesta conjetural a ese interrogante.

Por ejemplo:

En el artículo "¿Humor o barroquismo incongruente? La risa como mecanismo consonante en *Don Quijote*" su autor, Sandro R. Barros, catedrático de la Western Illinois University, formula la pregunta que contiene su *entrada* al texto desde el título mismo de su trabajo.

La respuesta, su *hipótesis de lectura* (que destaco en la cita), es afirmada a poco de empezar la introducción:

> "El humor dentro del Quijote no representa un rasgo inocente por parte de Cervantes; por el contrario, su acción parece meticulosamente calculada para lograr la formación de mensajes que fácilmente transitan

entre la crítica irónica y la crítica despreocupada, la creatividad humanista y la resolución barroca. **La inserción u opción autorial por manejar los diferentes niveles del humor hace evidente la presencia de un "barroquismo" restaurador del equilibrio de las acciones tanto físicas como espirituales o enfáticamente críticas de los personajes. Dentro de la estampa de la risa en el Quijote, abordaré en el presente ensayo la presencia del humor desde una óptica resolutiva, argumentando que su implementación dentro de la obra tiende a resolver o amenizar conflictos ideológicos y perspectivos inherentes al texto, provocados por la acción de la locura, enfermedad considerada connotativamente cómica en el siglo XVII"** (**Barros**, 2006: 1).

En este ejemplo está presente la posibilidad de que el interrogante que la lectura del texto genera constituya en sí mismo la *entrada* al texto, ya que el título del artículo ("¿Humor o barroquismo? La risa como mecanismo consonante en Don Quijote") ensaya la pregunta que contiene la hipótesis lectora.

✚ 6.4. **¿Cómo se arriba a esta *entrada*?**

Es decir, ¿de dónde surge esta *hipótesis de lectura* o *línea de interpretación*?

Desde luego, para esto no hay una respuesta unívoca. Siempre dependerá de cada lector, de su interacción con el texto, de lo que éste le provoque y, sobre todo, de la *enciclopedia* del lector, es decir el universo de textos que constituyen sus competencias y motivaciones, su conocimiento del mundo y de los infinitos textos de la cultura que entran en juego en el contacto con la obra y activan la concreción de uno o varios sentidos posibles de la misma.

El lector deberá estar atento, entonces, a sus intuiciones, a todo aquello que el texto le genere como reacción, como interrogante, como inquietud. Deberá atender a lo que en su mente ocurre a medida que lee. Y anotar. Aquellos interrogantes, comentarios, deslumbramientos, sospechas, asociaciones que el texto le genere pueden ser el germen de la futura hipótesis.

Puede servir para esto transferir a esta instancia de lectura la noción de *punctum* que Roland Barthes definiera como característica de la experiencia de la observación fotográfica. Se refiere con ello al detalle de una imagen determinada que provoca a un espectador particular. También diferencia el *punctum* del *studium*. Por tal entiende el interés general aplicado a algo y dotado de significaciones más o menos genéricas previas.

Creo que estos rasgos del *studium* y el *punctum* son perfectamente transferibles a la experiencia lectora y pueden ser de utilidad como inicios de la hipótesis, de la conjetura que permita construir la interpretación de la obra.

Para ejemplificar esta idea remito a mi lectura de "El cautivo" de Jorge Luis Borges al final de esta explicación.

Sólo adelanto aquí que el detalle que punza mi lectura en dicho relato es el cuchillito con su doble y aparentemente contradictoria carga connotativa de agresividad y ternura. Ese *punctum* fue uno de los disparadores de mi *hipótesis de lectura*.

De allí la recomendación de prestar atención a los detalles, esas aparentes minucias del texto (otrora desechadas por el *estructuralismo* y hoy admitidas por casi todas las teorías literarias contemporáneas) porque en ellas radica no sólo gran parte del potencial estético de una obra, sino también una posible vía de acceso personal al texto.

De esta manera, el origen de la *hipótesis de lectura* es, en principio, la propia obra. Pero también cabe la posibilidad de que la génesis a esta entrada que dé lugar a la interpretación se encuentre en otros textos.

Otras fuentes

También la lectura de la bibliografía acerca de la obra o determinada característica del contexto (como puede verse en el ejemplo citado del Quijote) o la posibilidad de relación con otras obras o con algunos sistemas de pensamiento, etc. pueden motivar nuestra interpretación.

Por ejemplo: una *hipótesis de lectura* puede estar centrada en polemizar respecto de la opinión de determinado autor sobre la obra o en el

cotejo entre dos obras que puedan relacionarse entre sí por su tema, su relación con el contexto, sus vínculos intertextuales, etc.

6.5. **¿Cómo se enuncia esta *entrada*?**

Como vimos, la afirmación, la aseveración personal sobre un aspecto no es la única forma de enunciación de la hipótesis ya que también la pregunta puede constituir para algunos autores la entrada al texto, pero

es conveniente que la *hipótesis de lectura* esté claramente planteada como una afirmación breve (una o dos oraciones, un escueto párrafo) que dé lugar a la necesidad de razonar, argumentar dicha aseveración. Puede enunciarse como propósito del trabajo.

Una forma simple de ayudarse es pensar que la hipótesis debe dar lugar a que quien la lea se formule estas preguntas:

¿Por qué afirma esto? o
¿En qué se basa?

Si decimos, por ejemplo: "El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha de Miguel de Cervantes Saavedra es una obra compuesta por dos partes" no es necesario argumentar nada, basta con leerla (y aún menos que eso). En cambio, una afirmación como la destacada en el texto de Barros mencionado antes exige un desarrollo que la convalide.

6.6. **La delimitación de la *entrada***

Es otro aspecto que suele generar dificultades.

Dependerá del tipo de trabajo que se realice que, a su vez, puede ir desde la interpretación de un pequeño pasaje o un elemento particular de

la obra[13], hasta un trabajo monográfico. En este último caso (de frecuente solicitud en cursos avanzados de la formación media y en la formación superior específica), la delimitación de la *entrada* o *línea de interpretación* puede pecar por exceso o por insuficiencia.

Si el propósito es demasiado abarcador, puede ocurrir que el resultado escape de control, sea de difícil validación o incurra en un planteo genérico que reste profundidad de análisis. Casi siempre el resultado es frustrante ya que la excesiva amplitud del tema y del corpus vuelve prácticamente inviable cualquier intento de interpretación.

También puede ocurrir lo contrario: si el enfoque se reduce a un detalle sin explorar su potencialidad significativa y la lectura de la obra que se pueda hacer a partir de él, se puede resentir la capacidad reflexiva y la posibilidad de construcción de un sentido más relevante o genérico de la obra. Esto, lejos de desmerecer la sugerencia anterior de aprovechar el *punctum* como posible génesis de la *entrada* al texto, confirma su condición como potencial disparador de la interpretación, no como su agotamiento.

Algo similar puede ocurrir con el *corpus* (en el caso en que se decida trabajar con más de una obra); es decir, puede resultar exagerado para la constatación de la hipótesis o pecar de insuficiente o poco representativo.

Lo importante es encontrar una línea de interpretación que pueda ser constatada sin impedimentos y que posea el suficiente relieve como para ser interesante o relevante para la reflexión respecto de un aspecto de la obra.

La recomendación es leer buenas interpretaciones ajenas. Por eso, en estos casos, el docente recomienda o exige la consulta de determinados materiales bibliográficos: ensayos, artículos críticos sobre el autor, el tema o la obra. La consulta en internet es válida, claro está, en tanto provea insumos provenientes de fuentes académicas, revistas especializadas o bibliografía virtual. No es excesiva la advertencia de evitar la utilización

13. Como hace, por ejemplo, Jorge L. Borges en la mayoría de las conferencias que integran el libro *Nueve ensayos dantescos*. En ellas selecciona un verso, un detalle, un pasaje o un recurso poético de *La Divina Comedia*, etc. Luego de comentar diversas interpretaciones ajenas, propone la suya.

de información proveniente de fuentes dudosas, sin rigor académico, sin autor identificable, etc.

Me permito sugerir algunos sitios válidos para la consulta de docentes y alumnos. Todos ellos se destacan por la calidad analítico-interpretativa de los artículos especializados:

- Revista *El Hilo de la Fábula*. Publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.
  http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/handle/1/2124

- Revista *Espéculo*. Publicación de la Universidad Complutense de Madrid.
  http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/

- Revista *Exlibris*. Publicación del Departamento de Letras de la Universidad de Buenos Aires.
  http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/contenido.html

- Revista *Gramma*. Publicación de la Universidad del Salvador. Buenos Aires.
  http://p3.usal.edu.ar/index.php/gramma

- Revista *El Humanista*. Publicación de la Universidad de California en Santa Bárbara.
  http://www.ehumanista.ucsb.edu/volumes/

6.7. **¿Cómo se argumenta la *hipótesis de lectura*?**

La validez de la interpretación depende de la legitimación concedida por la obra y la eficacia argumentativa.

Desde luego, las estrategias para argumentar la entrada al texto son múltiples, pero hay algunas prácticamente indispensables, presentes en casi toda interpretación. Son las siguientes:

Citas de la obra: consiste en transcribir textualmente fragmentos de la obra que funcionen como ejemplos de lo que se pretende argumentar. **Aunque resulte redundante, el desarrollo del trabajo debe exponer citas de la obra que ilustren lo que se está afirmando.** En la práctica

docente diaria no es inusual encontrarse con trabajos en donde estas citas están ausentes, son insuficientes o no poseen carácter demostrativo ya que no guardan relación con lo que el desarrollo expone.

El caso opuesto, es decir la sola presentación de citas de la obra con escasa o nula explicación, análisis o inferencia tampoco constituye una argumentación aceptable ya que falta la construcción de sentidos por parte del lector.

En muchas ocasiones la cita opera como disparadora del análisis o la inferencia.

Citas de autoridad: se trata de la trascripción textual de fragmentos de opiniones, análisis, comentarios de otros autores sobre la obra o el tema que se está trabajando. Toda interpretación requiere del apoyo de un marco teórico proveniente de la especificidad o de otra disciplina convocada para sostener la hipótesis.

Las citas y referencias bibliográficas se incluyen teniendo en cuenta determinados protocolos o procedimientos de citación. Dado que existen muchos criterios cada docente, departamento o institución adopta uno para la presentación de los trabajos. Desde luego, es recomendable el consenso institucional al respecto.

Paráfrasis: es la referencia a la obra de otro autor, aunque, a diferencia de la anterior, no es citada textualmente.

Inferencia: consiste en extraer conclusiones o implicancias de algún elemento observado. Fue explicada en el apartado 5.

Explicación: desarrollo, ampliación, presentación de características de determinado aspecto o tema.

Análisis: (ver aparte). Como ya se expuso aquí, consiste en la descripción o explicación de un elemento de la obra. El análisis puede formar parte de las estrategias argumentativas ya que puede ocurrir que la hipótesis a convalidar encuentre en el análisis un mecanismo eficaz de validación. Más adelante retomaré este aspecto.

Desde luego, esta breve enumeración no es exhaustiva. Sólo incluye algunas estrategias indispensables.

Remito al lector al ejemplo de interpretación de "El cautivo" de Jorge Luis Borges en el que se incluye la identificación de las estrategias argumentativas propuestas.

✚ 6.8. ¿Toda hipótesis es admisible?

Como ya dije, la interpretación se rige por el criterio de validez. Una interpretación es más o menos válida según su adecuación a la obra y su base argumentativa.

Como sostiene Roland Barthes, en *S/Z*, el texto es plural, polisémico y, por lo tanto, las *entradas* son múltiples. Cada experiencia lectora (de distintos o del mismo lector) construye múltiples sentidos simultáneos.

La vía de acceso a esa pluralidad, según Barthes, es la connotación definida como "una relación, una anáfora, un rasgo que tiene el poder de referirse a menciones anteriores, ulteriores o exteriores, a otros lugares del texto (o de otro texto)" (**Barthes**, 2000: 5).

Pero rápidamente advierte (con mis destacados):

> "No hay que restringir en nada esta relación, que puede ser designada de diversas maneras (función o indicio, por ejemplo), *siempre que no se confunda connotación y asociación de ideas: ésta remite al sistema de un sujeto mientras que aquélla es una correlación inmanente al texto, a los textos o, si se prefiere, es una asociación operada por el texto-sujeto en el interior de su propio sistema*" (**Barthes**, 2000: 5).

Es decir, múltiples lecturas, múltiples sentidos, pero no todos igualmente válidos. La construcción de sentidos en torno de un texto literario tiene los alcances que el texto impone.

Umberto Eco dedica un estudio completo a esclarecer (y así se llama su obra) *los límites de la interpretación*. Dice en su prólogo:

> "el texto interpretado impone restricciones a sus intérpretes. Los límites de la interpretación coinciden con los derechos del texto (lo que no quiere decir que coincidan con los derechos de su autor)" (**Eco**, 1992: 10).

Según Eco, la interpretación se encuentra con tres límites que acotan la infinidad de sus posibilidades: la intención del autor, la de la obra y la del lector.

De allí por ejemplo que, si un alumno de secundaria es enfrentado a la famosa e irresoluble pregunta "¿quién o qué invade la casa?" en el magistral "Casa tomada" de Julio Cortázar, puede ocurrir que el estudiante proponga alguna conjetura relacionada con fantasmas o seres sobrenaturales. En este caso, su aporte carecería de validez, ya que no hay nada en el texto que lo sustente (excepto una fugaz mención a antepasados, lo que como fundamento es inconsistente).

Afortunadamente para la calidad literaria del cuento y la posibilidad de construcción de sentidos de los lectores nadie sabrá nunca la respuesta, pero sí es claro que el alumno de este ejemplo resuelve la consigna a partir de la referencia a narraciones de terror de vasta circulación comercial. Es decir, realiza una asociación libre ideas, una transposición de lecturas provenientes de otros universos culturales ajenos al texto.

El cuento de Cortázar y también su autor (es decir la *intentio operis* y la *intentio autoris*) esgrimen su derecho a recibir mejor trato.

6.9. **¿Todo debe ser interpretado en una obra literaria?**

Antes abordé el problema de la delimitación de la *entrada* al texto. Toda interpretación implica un recorte, una orientación de lectura entre otras posibles. Ahora bien, los textos literarios presentan espacios vacíos, zonas de significado ausente o sugerido o connotado, no explícito. Roman Ingarden los denomina *lugares de indeterminación*.[14] Y es el lector quien, de manera casi instintiva, tiende a completarlos o dotarlos de sentido.

14. Filósofo y teórico literario (1893-1970) enmarcado en una línea de estudios conocida como *estética de la recepción*. Ingarden analiza los mecanismos que pone en juego el lector a la hora de otorgar sentido a esos lugares indeterminados del texto.

Desde hace bastante tiempo el texto literario no es concebido como el contenedor de un sentido único (otorgado por el autor, por la suma de sus procedimientos literarios o su estructura, etc.), sino como un espacio potencial, productivo, que demanda del rol activo del lector para su comprensión e interpretación.

En este proceso influye de manera decisiva el perfil cognitivo del sujeto que lee. El lector menos entrenado es el que tiende a "llenar" todos los espacios vacíos del texto. Demanda una comprensión inteligible, absoluta y racional. Para este lector el texto debe ser "entendido" de manera cabal.

Ese mecanismo cognitivo puede ser valioso para otro tipo de textos pero el efecto literario (si de tal puede hablarse) no sólo está en lo dicho sino en lo callado. El lector habituado a tratar con literatura sabe esto desde siempre.

Para seguir con el ejemplo reciente: ¿qué pasaría si a Cortázar se le hubiera ocurrido responder la fastidiosa pregunta en el mismo cuento? Es probable que "Casa tomada" viera minado el interés literario que lo sustenta y que Cortázar fuese un poco menos Cortázar.

No todo puede ni debe ser saturado de sentido todo el tiempo. Por eso, el trabajo con textos literarios nos involucra estratégicamente en cuanto al perfil de lector que pretendemos y revela el lector que somos en tanto docentes mediadores. Saber que no todo puede ser dotado de sentido en un texto literario es una forma de apreciar su pluralidad constitutiva y su arte.

A manera de síntesis.

- **La interpretación de una obra literaria se proyecta en la producción de un texto argumentativo. Como tal, involucra la perspectiva personal del lector en la construcción de un sentido provisional del texto literario.**
- **Por lo tanto, en toda interpretación es posible reconocer una formulación hipotética (una afirmación del lector sobre la obra) y una argumentación desarrollada a través de múltiples estrategias (cita de autoridad, inferencia, citas de la obra, etc.) para convalidarla.**

- El origen de la *entrada* del lector al texto o *hipótesis de lectura* es la propia obra (a través del *punctum*, por ejemplo) o bien otros textos (literarios o ensayísticos) que estimulan la idea matriz sobre la obra a interpretar.
- Esa *entrada* se enuncia de manera breve. Para reconocer que es tal, debe dar lugar a las preguntas que exigen su fundamentación ("¿por qué afirma esto?", "¿cómo lo sostiene?")
- Interpretar significa proponer un sentido posible sobre algún aspecto. La obra literaria no admite todos los sentidos. Convalida algunos y desecha otros. Interpretación no es equivalente a asociación libre de ideas. No vale todo.
- No todos los lugares indeterminados del texto pueden ni deben ser saturados de sentido.

7

Análisis e interpretación: ¿juntos o separados?

Las dos operaciones de lectura pueden constituir discursos independientes. Pero también pueden interactuar.

El análisis puede dar lugar a la inferencia de significaciones emanadas de la observación de determinado aspecto de la obra. Y es bastante difícil encontrar una interpretación que no haga uso de esta estrategia.

Por otra parte, la interpretación puede utilizar como base argumentativa para sostener la hipótesis de lectura el análisis con pretensión de objetividad y bajo la modelización teórica. Es decir que estas operaciones no son incompatibles y pueden integrarse en una lectura.

8

¿Qué hacer con los textos canónicos?

Recuperemos esta reflexión de Harold Bloom:

> "El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas" (**Bloom**, 2005: 30).

Más adelante afirma:

> "Toda poderosa originalidad literaria se convierte en canónica" (35).

Los textos o autores canónicos son aquéllos que gozan de un fuerte prestigio, es decir, los que por su "poderosa originalidad" se han convertido en monumentos literarios, en hitos ineludibles en el estudio académico de la disciplina. Habitan este Olimpo literario Homero (*Ilíada* y *Odisea*), William Shakespeare (*Macbeth*, *Hamlet*, *Otello*), Miguel de Cervantes Saavedra (*El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*), Dante Alighieri (*La Divina Comedia*), Jorge L. Borges (*Ficciones*, *El Aleph*), Pablo Neruda (*Residencia en la tierra*), James Joyce (*Ulises*), Franz Kafka (*La metamorfosis*) y un cuantioso etcétera.

Lo que ocurre con ellos es que con frecuencia el alumno se ve abrumado por su densidad literaria, es decir, por el lugar de privilegio que ocupan en la cultura y por la copiosa bibliografía, por las innumerables lecturas que se han hecho de estos referentes primordiales.

La pregunta que surge a la hora de elaborar una interpretación sobre ellas es:

8.1. **¿Qué sentidos originales se pueden construir en torno de estas obras?**

Comencemos por enumerar algunas afirmaciones que persiguen la intención de calmar las ansiedades:

1. **Al abordar la lectura de este tipo de textos, nadie pretende que el alumno proponga una línea de interpretación absolutamente inexplorada.**
2. **Nadie o casi nadie puede conocer todo lo que se ha escrito sobre cualquiera de estos textos/autores. Toda consulta bibliográfica tropieza en algún momento con límites prácticos para la obtención del material, por la dificultad para leer todo lo que se ha escrito, etc. Por lo tanto:**
3. **es prácticamente imposible saber hasta qué punto cualquier lectura que hagamos de estos textos no se superpondrá con otra hecha quién sabe dónde ni cuándo. (Esto no nos exime de hacer lo que esté a nuestro alcance para conocer las lecturas previas posibles).**
4. **No es infrecuente encontrar lecturas contemporáneas renovadas de estos hitos sobre los que pareciera que ya está todo dicho y escrito.**

8.2. Algunas sugerencias prácticas

1. Tratar de no dejarnos abrumar por la densidad canónica de esos autores o textos. Cabe recordar que muchos de ellos podrían no existir en canon alguno ya que los avatares de su inclusión o exclusión no siempre obedecen a razones literarias. Muchas veces motivos ideológicos, de mercado, académicos, azarosos determinan la instalación de determinado autor o texto como canónico.
2. De lo anterior se desprende una recomendación de naturalidad, es decir, tratar de leerlos intentando dejar en suspenso su peso literario: despreocuparnos por conseguir una lectura original. Es necesario estar atentos a lo que el texto nos provoca. Y es difícil cuando estamos bloqueados por su envergadura.
3. Como consecuencia, es recomendable leer la obra antes que lo que se ha escrito sobre ella. En esa íntima interacción fenoménica el texto y nuestras intuiciones advienen.
4. Tener en claro que la interpretación puede surgir por diversas vías. Por mencionar algunas:
   a) El cotejo con otras obras del autor o de otros autores.
   b) La elección (si es posible) de textos menos frecuentados del autor canónico para la lectura en ellos (no necesariamente como práctica de constatación) de características sobresalientes de sus textos más conocidos.
   c) El diálogo del texto con nociones teóricas de la literatura o con marcos provenientes de otros saberes disciplinares (psicología, sociología, filosofía, historia, etc.).
   d) La producción de sentidos conjeturales a partir del análisis literario, ya que éste puede dar lugar a inferencias hipotéticas.
   e) La confrontación del texto con opiniones y lecturas realizadas por otros ensayistas.
   f) La transferencia de una hipótesis de un ensayista sobre el autor canónico a otra situación, a otro texto o a otras instancias del mismo.

Por encima de todas estas propuestas (cuya enumeración es sólo tentativa y, como tal, podría extenderse) me permito subrayar dos, a mi juicio, indispensables.

1. **Agudizar nuestros sentidos ante la obra. Adoptar una actitud de atención, de curiosidad; desarrollar la sensibilidad a través de la percepción del detalle.** La grandeza de una obra está en lo que dice, en lo que calla, en lo que connota, en lo que susurra; no en lo que grita, aunque a veces también.
2. **Enriquecer permanentemente nuestras competencias culturales** (no sólo como propósito ocasional sino como hábito de vida). Quiero decir, cuanto mayor sea nuestro caudal de conocimientos específicos y nuestra frecuentación de la vastedad de discursos culturales (musicales, cinematográficos, pictóricos, sociales, históricos, filosóficos, etc.) mayor será nuestra "enciclopedia". No olvidemos que con ella y sólo con ella "vamos" al texto. **Sólo textos leen textos, solo signos construyen signos.**

Para finalizar, expondré mi interpretación del relato "El cautivo" de Jorge L. Borges a partir de la revelación del proceso de génesis y desarrollo de dicha operación.

9

Lectura interpretativa de "El cautivo" de Jorge Luis Borges[15]

Escojo este breve relato por su vasta circulación y aptitud para ser leído en distintos niveles educativos (a modo de sugerencia: 6° y 7° grados de primaria, cursos de educación media y de formación específica superior). Resulta obvio aclarar que los modos de abordaje y el grado de profundización del texto varían según el nivel de enseñanza. La interpretación que propongo corresponde a un estamento superior de formación específica y pretende funcionar como un ejemplo de lo que aquí expliqué. Para ello explicito el proceso que llevé adelante desde la gestación de la idea hasta su resultado final (aunque omito el proceso de la escritura) y señalo en el texto producido los elementos constitutivos de la interpretación que aquí fueron explicados y las estrategias argumentativas empleadas.

9.1. **El origen de la idea**

La idea matriz de mi interpretación reconoce dos orígenes: uno vivencial que focalizo en un elemento del cuento que opera como *punctum* y otro académico, la lectura de cierta bibliografía específica sobre Borges.

9.1.1. **El *punctum***

Leo "El cautivo". Como en tantas oportunidades anteriores mi lectura está impregnada de múltiples capas de significaciones que se fueron

15. "El cautivo" está incluido en el libro *El hacedor* (ver en Bibliografía datos de la Obra Completa de Borges)

acumulando a lo largo de mis sucesivos acercamientos a este texto canónico. Reconozco, una vez más, temas y marcas de la retórica borgesiana. Todo ello corresponde al *studium*, a lugares predeterminados por mi formación, por la cultura y por mi predilección hacia la obra del autor.

La nueva lectura revive una íntima emoción. Allí está otra vez el detalle que siempre me punzó, desde que escuché el relato por primera vez en la boca de mi maestra de 7° grado. El *punctum* puedo ahora decir. El detalle que inquietó desde chico mi sensibilidad y mi imaginación es el cuchillito. No es un elemento menor en el relato, claro está (tampoco podría serlo en un texto tan breve de semejante autor). Pero de todos los demás, en cada relectura su estocada fue persistente: siempre disparó en mí la fusión de dos sensaciones contrarias: la peligrosidad latente (en tanto objeto punzante) y la ternura (que subraya el insustituible empleo del diminutivo).

Esa conjunción de opuestos está allí, vibrando ante mí en ese objeto y en su enunciación: "cuchillito".

Como lector avezado en Borges, sé que la aparente sencillez del cuento no debe llamar a engaño y me pregunto sobre la complejidad encubierta. Pienso en complejidad, pienso en términos contrastantes y pienso en barroco.

✪ 9.1.2. **La bibliografía**

Leo *Borges, un escritor en las orillas* de Beatriz Sarlo. Al tratar el tema de la escisión que enlaza dos términos de una diferencia, retoma una categoría de Gilles Deleuze que entiende la idea de pliegue como una cesura que confronta dos términos contrarios pero que se integran y se reenvían. Inmediatamente recuerdo "El cautivo" y mi *punctum*. Aquí está lo que necesito. Se abre ante mi conciencia una entrada al texto y comienzo a trabajar.

De estas dos direcciones parte la interpretación que pongo a consideración de los lectores. La identificación de las partes de la interpretación y estrategias argumentativas utilizadas se hace a través de la marcación entre barras y numeración con los comentarios al finalizar el texto.

✿ 9.2. **El cautivo, el pliegue**[16]

/A pesar de su aparente simplicidad, en "El cautivo" de Jorge L. Borges es posible leer el barroquismo a través de la línea del pliegue que delimita claramente dos términos que contrastan y se rechazan pero, a la vez, confluyen, se implican y espejan mutuamente ya que cada uno se define en relación con el otro y lo incluye./1 /Desde la inscripción del pliegue como articulación es posible reconocer algunos tópicos de la obra borgesiana: el complemento de la mismidad y la otredad, la convergencia y exclusión de los opuestos, la asunción de un destino, la construcción (re-construcción y co-construcción en este caso) de la identidad y la perduración indefinida de la historia. / 2

/Servirá como guía teórica la noción de *pliegue* desarrollada por Gilles Deleuze y recuperada por Beatriz Sarlo en su trabajo *Borges, un escritor en las orillas* (Seix Barral, 2003).

En su obra *El pliegue, Leibniz y el barroco,* Deleuze entiende que la duplicidad del pliegue es la nota diferencial del barroco y que instaura, a la vez, la frontera y la relación de dos universos:

> /"El mundo con dos pisos solamente, separados por el pliegue que actúa de los dos lados según un régimen diferente, es el aporte por excelencia del barroco (...) la duplicidad del pliegue se reproduce necesariamente en los dos lados que el pliegue distingue, pero que, al distinguirlos, relaciona entre sí: escisión en la que cada término remite al otro, tensión en la que cada pliegue está tensado en el otro (apud. **Sarlo**, 2003: 84-85). /3

A partir de la fórmula de Domingo F. Sarmiento podemos asumir dichos términos contrapuestos como *civilización* y *barbarie*. Pero el encuentro (no así la integración) de las dos culturas involucra dos tiempos (pasado y presente) cuya relación complica la trama:

> /"Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en el que el pasado y el presente se confundieron" (**Borges**, 1974: 788) /4

16. Se marcará entre barras en el texto siguiente los fragmentos a comentar y se agregarán para tal fin referencias señaladas con números. Estas referencias serán explicitadas más adelante, en el subtítulo Comentarios.

/Curiosa ambigüedad, barroca contradicción la que aquí se plantea. La barbarie supone el pasado tanto como la civilización supone el presente o el futuro. /5

/Pero de la misma manera que el pliegue no integra las dos culturas (aunque las involucra) ya que el cautivo vuelve a su vida bárbara, no ocurre lo mismo con los tiempos que ambos términos suponen. Hubo un tiempo en que el "presente" de la civilización involucionó hacia el "pasado" de la barbarie: el chico fue raptado por los indios y con ellos se hizo bárbaro. Esto, según lo explicado antes, conlleva un retroceso temporal y cultural, una caída en el primitivismo que el ideario de la época en que se desarrolla la acción asociaba con un pasado irreconciliable con la autodenominada civilización y que se manifiesta especialmente en la pérdida del idioma natal.

Luego, en el proceso trunco de recuperación del hijo, los términos temporales se invierten y entrelazan hasta confundirse: el pasado (la barbarie) es traído a la fuerza por el presente (la civilización superadora) en pos de un remoto pretérito civilizado al que infructuosamente los padres intentan devolver a su hijo. /6

El punto de inflexión en que los dos tiempos confluyen lo da el súbito recuerdo que acarrea el hallazgo del cuchillito y que dispara la emotividad que el relato condensa y señala Noemí Ulla:

> /"Deberíamos señalar que ésta se produce en el narrador en la intersección de dos tiempos que marcan el vértigo sospechado por el narrador en el indio: el encuentro del tiempo presente, encuentro o confusión (...) que conduce a la imposibilidad del conocimiento" (**Ulla**, 2002: 231). /7

No sabemos si a partir de ese momento el cautivo vivió un tiempo con sus padres. En este punto el relato es elíptico, aunque parece sugerir que tal convivencia existió de modo fugaz:

> /"Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes..." (**Borges**, 1974: 788). /8

/Inmediatamente el relato apura la decisión del indio (ya no el cautivo), su único acto libre: su decisión de regresar a la barbarie. A través de ello se convierte –por primera y única vez en el relato– en protagonista responsable del destino que a partir de ese momento asume y que, por ende,

lo constituye. De agente pasivo a actor, de cautivo a indio, de desaparecido a un hombre con un destino elegido, es decir con una identidad. /9

/Paradójicamente, los padres contribuyen involuntariamente con el hijo en la asunción de su destino bárbaro. Sin su mediación jamás se hubiera producido el hallazgo ni la posible convivencia ni, por ende, la posibilidad del hijo de contrastar las dos culturas y elegir la propia. De allí que la definición de su identidad es un acto que demanda la re-construcción (concentrada en el hallazgo del cuchillito y sus consecuencias) y de la co-construcción a través de la intervención paterna. /10

/En la intersección de los dos universos que el pliegue confronta, el cautivo (asumido indio) se repliega y se recupera./11 El cuchillito, justamente un cuchillito y no otra cosa, un juguete, sí, pero una pequeña arma blanca también, es decir, un indicio prematuro de su futuro bárbaro, oculto a la vista de sus padres como travesura infantil o como elusión a un posible castigo de la civilización que, imaginamos, habría reprimido su presencia en manos del chico; ese cuchillito, entonces, permite conjugar los fragmentos y decidir la identidad y el destino de su dueño. Dueño que, hasta ese momento crucial, siempre ha sido un otro. En este punto vamos a detenernos porque aquí se concentra el interés de nuestro trabajo. /12

/Hasta ahora hemos asistido a la duplicidad de culturas que el pliegue instaura, que se involucran y excluyen mutuamente, pero que en cierto aspecto obran de modo especular: a través del alejamiento forzado del chico de su hogar paterno por la acción de los indios y de su lugar de adopción por acción de sus padres. Con ello admitimos que en cada uno de los términos, aunque contrarios (el otro espeja en su opuesto algo de sí mismo) contienen su antítesis o su complemento: en la infancia "civilizada" del chico hubo un cuchillito, indicio de barbarie. Como contrapartida, en su vida bárbara el chico hizo un aprendizaje, adquirió una cultura, recibió cierta educación (si olvidó su idioma natal, significa que aprendió el indígena y con ello su nueva conformación, elementos civilizadores por definición). Además, la civilización opera de modo análogo a la barbarie en cuanto promueve el regreso del chico de manera compulsiva.

Los tiempos plegados, el presente y el pasado se espejan y reproducen uno en el otro en un itinerario de ida y vuelta del presente al pasado y de éste vuelta al presente en pos de un pretérito anterior. Ambos, como dijimos, llegan a fusionarse en el hallazgo del cuchillito.

Culturas y tiempos terminarán por separarse definitivamente, unos con algo del otro a partir de la decisión del cautivo devenido indio. /13

/Ahora bien, el protagonista siempre había sido *otro*. Como cautivo es un *otro* –civilizado– entre los indios hasta que con ellos adquiera su barbarie. Como hombre forzosa e ilusoriamente recuperado por los padres es doblemente *otro*: por un lado el reencontrado es un bárbaro pues ha olvidado su lengua natal y se ha embrutecido por el desierto y la obligada convivencia con los indios; y, por otra parte, los padres habían perdido un chico y recuperan (creen hacerlo) un adulto de cuya identidad, además, ni siquiera están seguros hasta el hallazgo del cuchillito. /14

> /"un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con él (...) y creyeron reconocerlo." (**Borges**, 1974: 788). /15

Por ende, y como añadidura, es el propio hijo el que permite la ilusión de su recuperación a través del súbito recuerdo crucial.

/Pero el caso más destacado de doble juego de *mismidad* y *alteridad* no se da en el cautivo en su relación con los demás (los indios primero, los padres, después). En estos casos es la mirada ajena la que señala la extrañeza. El pliegue fundamental entre ambos términos se da en sí mismo, en el propio cautivo. Inocente de sus actos fue compulsado (todo ser humano lo es) a vivir una cultura –civilizada– de origen paterno. Un elemento extraño se hizo presente: el cuchillito ingenuamente oculto a la mirada censuradora de los padres. Simple travesura infantil, pero también elemento inquietante, anticipatorio indicio de una personalidad (bárbara) que aún no es, pero que inexorablemente se desarrollará al ser capturado. En el *uno* de su identidad civilizada en formación, ya está en latencia la *otredad* del impulso barbarizador.

De allí será raptado, es decir, será arrancado para traspasar el pliegue y adoptar como propio por decisión ajena el sesgo bárbaro hasta entonces sólo entrevisto como travesura pero claramente planteado como *otredad* adversa. Lo *otro* (la barbarie) pasa a ser forzosa pero irremediablemente, lo *uno*.

De esta nueva situación al cabo de mucho tiempo volverá a ser obligado a atravesar el umbral y regresar al casi olvidado universo civilizado.

Lo *uno* y lo *otro* se conjugan en el hallazgo del cuchillo en el recuerdo repentino. La *mismidad* y la *otredad* son confrontadas en el pliegue que confunde provisoriamente los tiempos y las identidades. El hombre, con una comprensión primaria, instintiva, integra en sí los fragmentos violentamente separados. Se sabe niño y hombre, cautivo e indio, civilizado y bárbaro, uno y distinto a la vez.

Pero todo es demasiado fugaz. Pronto sentirá (sabrá) que su ser indio es incompatible con el universo civilizado paterno el que, a juzgar por el desenlace, es vivido con incomodidad y extrañeza, como *otredad* en suma

Es entonces cuando este hombre (ya no-niño, ni civilizado, ni cautivo) asume definitivamente su destino indio y vuelve a separar los términos que el pliegue instaura.

Al hacerlo, algo ha cambiado definitivamente. Así como no es el mismo chico que regresa al hogar natal, tampoco es el mismo hombre el que retorna a su hogar indio. Ahora sabe quién es y ha revertido los términos: lo que fue *uno* (en su casi olvidada niñez) se transmutó en lo *otro* en su madurez y en su destino bárbaro asumido. /16

/Semejante historia no podía ser olvidada. Por eso la refirieron en Tapalquén y en Junín (lugares geográficamente distantes entre sí) y llega a oídos del narrador quien decide contarla. Es decir, tiene una vasta circulación oral, por lo cual se mantiene fiel a sí misma y se altera cada vez por razón de su modo de difusión. También la historia que narra los avatares del *otro*/ el *mismo* cautivo es *otra* y la *misma* cada vez. /17

> /"(la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé)" (**Borges**, 1974: 788). /18

Comentarios:

1. Hipótesis de lectura.
2. Ampliación de la hipótesis.
3. Marco teórico y cita de autoridad.
4. Cita de la obra.
5. Constatación parcial de la hipótesis a través del análisis del barroquismo del texto trabajado desde el concepto de *pliegue* concentrado en la fusión de tiempos y culturas.
6. Explicación.

7. Cita de autoridad.
8. Cita de la obra.
9. Recuperación de la historia del relato e inferencia.
10. Inferencia.
11. Constatación parcial de la hipótesis a través del análisis del barroquismo del texto trabajado desde el concepto de *pliegue* concentrado en el cuchillito.
12. Explicación. *Punctum*. Construcción de significación en torno del objeto "cuchillito".
13. Recapitulación de las constataciones parciales.
14. Constatación de la hipótesis a través del desarrollo del tema la mismidad y otredad. Inferencias.
15. Cita de la obra.
16. Constatación parcial. Ampliación de lo anterior. Inferencias de significación a partir de la mismidad y la otredad del personaje con respecto a sí mismo.
17. Constatación de la hipótesis a través del análisis del relato de la historia que también pone en juego la doblez de lo uno y lo otro.
18. Cita de la obra.

Consideraciones finales:

¿Cómo aprendemos a analizar e interpretar?

La pregunta, dirigida a nosotros mismos en tanto docentes, cambia el verbo aprender por enseñar, pero compromete a ambos porque el origen de nuestra enseñanza está en nuestro aprendizaje.

Claro está, no basta la teoría ni los instrumentos como el que aquí someto a la consideración del lector. La práctica es insustituible. No me refiero sólo al requerimiento de estas operaciones a nuestros alumnos. Hablo de nuestra propia práctica como sujetos lectores y productores entrenados. Esto es, expertos, poseedores de una lectura y escritura frecuentes de este tipo de operaciones. Basta que intentemos realizarlas por nuestra cuenta para que muchas de las cuestiones o incertidumbres aquí planteadas (y otras más) comiencen a surgir.

La pregunta que podemos formularnos es ¿en qué se sustenta nuestro propio aprendizaje de estas acciones de lectura? En nuestra formación teórica, sí. A través de ella nos nutrimos de conceptos, modelos, insumos bibliográficos, etc. Aprendemos estas operaciones estudiando sobre ellas. Pero también poniéndolas en práctica.

Para facilitar su realización (tanto la nuestra como la de los alumnos) quisiera destacar aquí el rol fundamental que adquiere la lectura de textos analíticos/interpretativos. Porque también (y de manera muy destacada en este caso) aprendemos observando cómo lo hacen otros.

Observar cómo leen un texto literario personas sagaces y lúcidas nos ayuda a descubrir mecanismos de lectura, giros discursivos, modos de enunciación o de planteamiento de una perspectiva, estrategias de

argumentación de una postura, etc. Y esto no sólo a través de la lectura de ensayos o artículos especializados. También a través del intercambio, la escucha, el diálogo con personas inteligentes y sensibles al arte y la literatura.

Sensibilidad e inteligencia, dos cualidades inseparables del hecho literario. Sólo la frecuentación con seres y textos sensibles e inteligentes permite desarrollarlas.

No podría ser de otro modo.

Bibliografía

Arnoux, E. (1996) *Talleres de lectura y escritura. Textos y actividades.* Eudeba, Bs. As.

Barros, S. (2006) "¿Humor o barroquismo incongruente? La risa como mecanismo consonante en Don Quijote". En *Espéculo. Revista de estudios literarios.* Universidad Complutense de Madrid.
http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/humorqui.html

Barthes, R. ([1980] 1990) *La cámara Lúcida. Nota sobre la fotografía.* Paidós, Barcelona.

---------- ([1970] 2000) *S/Z.* Siglo XXI, Bs. As.

----------y otros. ([1966] 1970) *Análisis estructural del relato.* Tiempo contemporáneo, Bs. As.

Bloom, H. ([1994] 2005) *El canon occidental.* Anagrama, Barcelona.

Bombini, G. (1991) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura.* Libros del Quirquincho, Bs. As.

Borges, J.L. (1974) *Obras Completas.* Emecé, Bs. As.

Eco, U. (1981) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo.* Lumen, Barcelona.

---------- ([1990] 1992) *Los límites de la interpretación.* Lumen, Barcelona.

----------([1977] 2005) *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura.* Gedisa, Barcelona.

Gastaldello, D. (2012) *Charles Sanders Peirce. Estudios semióticos.* Ediciones UNL, Santa Fe.

Genette, G. ([1982] 1989): *Palimpsestos. La literatura a la segunda potencia.* Madrid, Taurus.

Gerbaudo, A. (2006) *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Ediciones UNL, Santa Fe.

LLuch, G. (2005) *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Norma, Bogotá.

Melgar Pernías, Y. (2008) "La identidad masculina de Augusto como génesis del conflicto en Niebla de Miguel de Unamuno". En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid http://www.ucm.es/info/especulo/numero39/niebla.html

Real Academia Española (2005) *Diccionario de La Lengua Española*. Tomo vigésimo, segunda edición. Editorial Planeta, Buenos Aires.

Saer, J. J. ([1997] 2004) *El concepto de ficción*. Seix Barral, Bs. As.

Sarlo, B. ([1993] 2003) *Borges, un escritor en las orillas*. Seix Barral, Bs. As.

Tomashevski, B. ([1965] 2004) "Temática" en *Teoría de los formalistas rusos*. Siglo XXI, Bs. As.

Ulla, N. (2002) "Notas sobre 'El cautivo' de Jorge Luis Borges". En *Variaciones Borges 13*. Universidad de Pittsburgh. Disponible en http://www.borges.pitt.edu/journal/variaciones-borges-13

Vitagliano, M. (1997) Lecturas críticas sobre la narrativa argentina. CONICET, Bs. As.